



Universidade de Aveiro
2015

Departamento de Educação

Gisela
Santos Silva

**Educar para cidadania e desenvolver a comunicação no pré-
escolar: papel do educador**



**Gisela
Santos Silva**

**Educar para cidadania e desenvolver a comunicação no pré-
escolar: papel do educador**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Sofia Pinho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Membro do CIDTFF – Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais

O júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Professora Associada, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço

Professora Auxiliar Convidada, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho

Professora Auxiliar, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (orientadora)

Agradecimentos

Este trabalho foi concretizado devido a pessoas que de algum modo contribuíram para que eu fosse capaz.

Aos meus **pais**, pelos sacrifícios que fizeram até eu terminar o curso, por todo o amor, paciência, apoio que me deram ao longo de toda a minha vida.

Ao meu **irmão**, pelo seu companheirismo, carinho, pela amizade incondicional, força, apoio e motivação durante todo este percurso.

À **Inês**, que para além de ter sido minha companheira de estágio, é uma irmã para mim; um obrigado pela amizade, pelo carinho, pela paciência, pela partilha de conhecimentos e por todos os bons e maus momentos que passamos juntas, sem ela nunca teria conseguido.

À **Professora Ana Sofia Pinho**, por toda a orientação e por acreditar em mim, pela disponibilidade, pela dedicação e atenção em todo o trabalho.

À **Professora Filomena Martins**, pela orientação, por toda a partilha de saberes e por me ajudar a crescer profissionalmente.

À **Educadora e ao grupo de crianças** envolvidas neste estudo, muito obrigada por todos os conhecimentos, aprendizagens, pelos sorrisos, pelas palavras que alegravam os meus dias e por me fazerem crescer como futura educadora; sem eles este projeto não faria sentido.

A **toda a minha família e amigos**, que de alguma forma, me ajudaram a avançar e por terem estado sempre presentes, mesmo quando eu não estive tão presente.

A todos um muito obrigado.

Palavras-chave

Competência comunicativa, educação para a cidadania, educação plurilingue, papel do educador, trabalho de projeto.

Resumo

O presente relatório da prática pedagógica desenvolveu-se num jardim de infância, com um grupo de crianças do pré-escolar, tendo como objetivos analisar e refletir sobre as práticas de educação para a cidadania no âmbito do projeto desenvolvido e sobre as suas potencialidades formativas, bem como analisar as práticas de desenvolvimento da competência comunicativa das crianças e refletir sobre o papel do educador neste contexto. O trabalho desenvolvido, que seguiu uma perspetiva de investigação-ação, foi orientado pela seguinte questão: Qual o papel do educador na educação para a cidadania e no desenvolvimento da competência comunicativa, numa perspetiva plurilingue, em contexto pré-escolar?

Neste contexto, concebemos e implementámos um projeto de intervenção intitulado “Cantinho dos países do mundo”, através do qual se pretendeu sensibilizar as crianças para as diferentes línguas e culturas presentes no mundo, formando assim cidadãos mais responsáveis e conscientes da diversidade.

Na sua concretização, optámos por recorrer à metodologia de trabalho por projeto, o que levou a que o projeto de intervenção fosse planeado conjuntamente com as crianças. Metodologicamente, a recolha dos dados foi executada através da observação direta, do registo fotográfico, da recolha de trabalhos realizados pelas crianças e de vídeo gravações de partes das sessões do projeto.

A investigação concretizada concluiu que todo o projeto ocasionou momentos e espaços através dos quais as crianças desenvolveram atitudes de respeito pelos outros e pelo que os rodeia, conhecimentos referentes ao mundo das culturas e línguas, aspetos das dimensões social e civil da cidadania, bem como a competência comunicativa. Foi possível, a partir do trabalho desenvolvido, refletir sobre o papel do educador na educação para a cidadania e no desenvolvimento da competência comunicativa das crianças, o que passa, nomeadamente, pelo foco e tipo de atividades planeadas e pela atitude questionadora

que este adote na interação com as crianças.

Concluindo, face às potencialidades educativas evidenciadas pelo projeto desenvolvido, consideramos muito importante introduzir e dar continuidade a este tipo de projetos na Educação Pré-Escolar.

Keywords

Communicative skill, citizenship education, plurilingual education, role of the educator, project work.

Abstract

This pedagogical practice report was developed in a kindergarten, with a group of pre-primary children. This project's aims were to analyse and reflect upon the practices of education for citizenship carried out in the intervention project and about its formative potential, as well as to analyse the practices fostering the development of children's communicative skill, and reflect on the role of the educator in this context. The work, which followed an action-research perspective, was oriented by the following question: What is the role of the educator in the education for citizenship and the development of communicative skill, in a plurilingual perspective, in a pre-primary context?

In this context, we designed and implemented an intervention project entitled "The Corner of the countries of the world", through which it was intended to raise awareness in children for different languages and cultures around the world, forming by this way more responsible and aware citizens.

To achieve that, we have chosen to resort to the methodology of project work, which leads to the intervention of the children in the planning project. Methodologically, the gathering of the data was made by direct observation, photographic records, the collection of works carried out by children and videotaping of parts of the project sessions.

When achieved, this investigation permitted concluding that the project caused moments and space through which children could develop attitudes of respect towards each other and everything that surrounds them, knowledge about the world of languages and cultures, aspects of the social and civic dimension of citizenship, as well as their communicative skill.

Thanks to this work, it was possible to reflect upon the role of the educator in the education for citizenship and in the development of children's communicative skill, which namely depends on the focus

and types of the activities planned and the questioning attitude that they adopt in the interaction with children.

In conclusion and given the educational potential evidenced by the project, we consider it is very important to introduce and keep on with this type of projects in Pre-School Education.

Índice

Índice	10
Índice de Quadros	12
Índice de Imagens	13
Índice de Anexos	15
Introdução geral	16
Capítulo I – Educação para a cidadania e educação plurilingue	19
Nota introdutória	19
1.1. Educação para a cidadania: clarificando o conceito e as dimensões	19
1.2. Educação plurilingue: um passo para a cidadania e possibilidade de comunicação e expressão	24
Síntese	28
Capítulo II – Desenvolvimento da competência comunicativa no pré-escolar: O papel do educador	30
Nota introdutória	30
2.1. Competência comunicativa: definição e implicações para o pré-escolar	30
2.2. O papel do educador no desenvolvimento da comunicação	34
2.3. O trabalho de projeto no pré-escolar	37
Síntese	39
Capítulo III - Orientações metodológicas do estudo	41
Nota introdutória	41
3.1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo	41
3.1.1. Questão e objetivos de investigação	43
3.2. Apresentação do projeto de intervenção	44
3.2.1. Enquadramento curricular da temática	44
3.2.2. Caracterização da realidade pedagógica/dos intervenientes	46
3.2.3. Objetivos pedagógico-didáticos do projeto (gerais e específicos)	47
3.2.4. Organização e descrição das sessões	48
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	65
Capítulo IV – Apresentação e Análise de dados	69
Nota introdutória	69

4.1. Metodologia de análise de dados	69
4.1.1. Análise do conteúdo	69
4.1.2. Instrumentos de tratamento de dados : categorias de análise	71
4.2. Análise e discussão de resultados	73
4.3. Notas finais	96
Capítulo V - Considerações finais	98
Referências Bibliográficas e Webgrafia	101
Anexos	105

Índice de Quadros

Quadro 1 – Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem presentes no projeto de intervenção

Quadro 2 – Organização das sessões/semanas do projeto de intervenção

Quadro 3 - Instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo das sessões/semanas do projeto de intervenção

Quadro 4 – Categorias e Subcategorias de análise

Quadro 5 – Tipologia das tarefas

Quadro 6 – Transcrição 1 _ Semana V_ Brasil

Quadro 7 – Transcrição 2 _ Semana VI_ França

Quadro 8 – Transcrição 3 _ Semana IV_ Egito

Quadro 9 – Transcrição 4 _ Semana V_ Brasil

Quadro 10 – Transcrição 5 _ Semana VI_ França

Quadro 11 – Transcrição 6 _ Semana VII_ Guiné-Bissau

Quadro 12 – Transcrição 7 _ Semana III_ Planificação do trabalho

Quadro 13 – Transcrição 8 _ Semana IV_ Egito

Quadro 14 – Transcrição 9 _ Semana VI_ França

Quadro 15 – Transcrição 10 _ Semana VII_ Guiné-Bissau

Quadro 16 – Transcrição 11 _ Semana III_ Planificação do trabalho

Quadro 17 – Transcrição 12 _ Semana VI_ França

Quadro 18 – Transcrição 13 _ Semana IV_ Egito

Quadro 19 – Transcrição 14 _ Semana VII_ Guiné-Bissau

Índice de Imagens

Imagem 1- Mapa de Portugal, cidades e ilustrações

Imagem 2 - Tabela com as categorias abordadas de cada cidade

Imagem 3 - Construção da pirâmide

Imagem 4 – Construção da múmia

Imagem 5 – Maquete do Antigo Egito

Imagem 6 – Trajeto do caminho de Portugal ao Egito

Imagem 7 – Dança do ventre

Imagem 8 – Hieróglifos

Imagem 9 – Atividade dos hieróglifos

Imagem 10 – Maquete do Brasil (Floresta da Amazónia)

Imagem 11 – Trabalho sobre os animais em vias de extinção na Floresta da Amazónia

Imagem 12 – Dança típica do Brasil – Samba

Imagem 13 – Atividade linguística- palavras escritas em português de Portugal e português do Brasil

Imagem 14 – Maquete da França – Torre Eiffel

Imagem 15 – Tabela da constituição dos jardins de infância

Imagem 16 – Dança típica francesa – Cancã

Imagem 17 - Atividade linguística de palavras escritas em francês e português e as respetivas imagens

Imagem 18 – Construção das cabanas

Imagem 19 – Maquete da Guiné-Bissau

Imagem 20 - Atividade linguística “Expressões em crioulo guineense”

Imagem 21 – Maquete relativa à Amazónia

Imagem 22 – Trabalho de pesquisa referente às escolas portuguesas e francesas

Imagem 23 – Atividade de expressão motora – Dança do ventre

Imagem 24 – Trabalho sobre os animais em vias de extinção na Amazónia

Imagem 25 – Construção da Torre Eiffel para a maquete da França

Imagem 26 – Trabalho realizado com as crianças sobre as expressões em português e crioulo guineense

Imagem 27 – Imagem ilustrativa do encontro intercultural

Imagem 28 – Atividade linguística realizada com as crianças

Imagem 29 – Hieróglifos

Índice de Anexos

Anexo 1 – Pratos típicos e os principais ingredientes (Egito)

Anexo 2 - Livro “No tempo dos egípcios” de Christophe Hublet

Anexo 3 - Pratos típicos e os principais ingredientes (Brasil)

Anexo 4 - Pratos típicos e os principais ingredientes (França)

Anexo 5 - Pratos típicos e os principais ingredientes (Guiné-Bissau)

Introdução geral

O presente relatório final de estágio resulta de um trabalho realizado ao longo de dois semestres e foi desenvolvido no âmbito da articulação entre as unidades curriculares de Seminário de Intervenção Educacional A1 e A2 (SIE) e as unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2 (PPS), para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro.

Segundo o quadro organizacional da componente de PPS, os estudantes deste Mestrado foram organizados em díade e monitorizados pelas orientadoras da Universidade em articulação com as orientadoras cooperantes pertencentes a distintos contextos, nomeadamente ao Jardim de infância e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico com protocolo com a Universidade de Aveiro. Cada díade teve a possibilidade de experienciar situações educativas distintas, no primeiro semestre, em contexto de escola do 1º. Ciclo do Ensino Básico e, no segundo semestre, em contexto de Pré-escolar e vice-versa. No caso da díade à qual pertencemos, concretizámos a PPS A1 em contexto de escola de 1º. Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente numa turma do 3.º ano de escolaridade, e a PPS A2 em contexto de Pré-escolar, no âmbito do qual realizámos o nosso projeto de investigação e intervenção.

Já SIE corresponde à componente de formação em investigação educacional do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa a conceção, o desenvolvimento e a análise de experiências e/ou projetos de tipo investigação-ação, tendo como finalidade desenvolver competências em investigação educacional, bem como capacidades, conhecimentos e atitudes subjacentes ao desenvolvimento de um profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento (<http://www.ua.pt/de/PageDisc.aspx?id=6278>). Esta unidade curricular organiza-se em seminários temáticos, no nosso caso sobre sensibilização à diversidade linguística e cultural, no qual procurámos perceber a relevância social e a pertinência educativa do tratamento da diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação pré-escolar mais plural.

Neste contexto, o nosso projeto de intervenção intitulado “Cantinho dos Países do Mundo” elegeu o tema da educação para a cidadania e foi desenvolvido em díade, sendo que, posteriormente, cada elemento analisou os seus resultados à luz de um tema mais específico: a educação intercultural e a competência intercultural (Alves, 2015) e, no nosso caso, o desenvolvimento da comunicação e o papel do educador.

Sob o título “Educar para a cidadania e desenvolver a comunicação no pré-escolar: papel do educador”, abordamos temas atuais como a educação para a cidadania, a educação plurilingue e a comunicação, perspetivando-os na educação pré-escolar.

A educação para a cidadania tem como objetivo fulcral desenvolver a compreensão, as atitudes, o conhecimento, os valores e as capacidades das crianças no sentido de estas desempenharem um papel ativo na comunidade, estarem informadas e conhecerem os seus direitos, deveres e responsabilidades, bem como estarem conscientes e abertas a questões mais globais ligadas, por exemplo, à diversidade linguística e cultural. Neste contexto, a educação plurilingue, na sua dimensão de formação plurilingue, permite que cada criança como ator social interaja linguística e culturalmente em diferentes contextos linguísticos, mas valorize e respeite todas as línguas, culturas e povos.

É deveras importante que a competência de comunicação das crianças seja trabalhada no pré-escolar, pois a linguagem e a comunicação devem ser incentivadas desde cedo. Comunicar com os outros proporciona às crianças novas experiências e estímulos que lhes permitirão desenvolver uma personalidade curiosa, observar e refletir sobre o que as rodeia, mas também terem voz nos diversos espaços e tempos em que habitam e atuam. Neste âmbito, o papel do educador enquanto interlocutor e mediador do processo de desenvolvimento comunicativo das crianças é fundamental, não só pelos ambientes comunicativamente ricos que pode construir com as crianças, mas também pelo espaço comunicativo e participativo que permite às crianças nas atividades do dia a dia.

O nosso trabalho aliou, por isso, esta dimensão com o tema da diversidade cultural, a fim de as crianças desenvolverem atitudes positivas, de aceitação da diferença e respeito pelos outros, enquanto simultaneamente procurámos estimular a comunicação.

Neste sentido, o nosso trabalho adotou uma perspectiva de investigação-ação e de reflexão sobre a prática e foi orientado pela seguinte questão: Qual o papel do educador na educação para a cidadania e no desenvolvimento da competência comunicativa, numa perspectiva plurilingue, em contexto pré-escolar?

Neste contexto, ao proporcionar aprendizagens sobre a diversidade linguística e cultural, o nosso projeto de intervenção abraçou os seguintes objetivos gerais:

1. Analisar e refletir sobre as práticas de educação para a cidadania no âmbito do projeto desenvolvido e as suas potencialidades formativas.
2. Analisar as práticas de desenvolvimento da competência comunicativa das crianças.

No que diz respeito à estrutura, o presente relatório encontra-se organizado em 5 capítulos, sendo o primeiro capítulo intitulado de *Educação para a Cidadania e educação plurilingue*; o segundo capítulo, *Desenvolvimento da Competência Comunicativa no pré-escolar: O papel do Educador*; o terceiro capítulo denominado *Orientações metodológicas do estudo*, o quarto capítulo *Apresentação e Análise dos dados* e, por fim, o capítulo V das *Considerações finais*.

Capítulo I

Educação para a cidadania e educação plurilingue

Nota introdutória

No primeiro capítulo, falaremos sobre a educação para a cidadania, clarificando, num primeiro momento, o conceito de cidadania e as suas dimensões, para depois nos centrarmos na abordagem pedagógica da cidadania. Abordaremos também a educação plurilingue, dando especial destaque à competência plurilingue e à sua descrição.

1.1. Educação para a cidadania: clarificando o conceito e as dimensões

Na sociedade de hoje, a cidadania é designada como o conjunto de direitos e deveres, ao qual um indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive e está inserido. Na perspetiva da Eurocid, referindo-se ao conceito de cidadania europeia, a cidadania é constituída por três dimensões, nomeadamente:

- A civil, que abrange os “direitos inerentes à liberdade individual, liberdade de expressão e de pensamento; o direito de propriedade e de conclusão de contratos e o direito à justiça”;
- A política, que abarca “o direito de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor, no conjunto das instituições de autoridade pública”;
- A social, entendida como “o conjunto de direitos relativos ao bem-estar económico e social, desde a segurança até ao direito de partilhar do nível de vida segundo os padrões prevalecentes na sociedade”.¹

A cidadania pode ser identificada como uma “qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição” (Figueiredo, 2001, p.34).

O conceito de cidadania não pode ser considerado um conceito estático. Sendo um conceito com origem na Antiguidade, este está sempre em constante transformação, uma vez que o seu entendimento vai variando nas diferentes culturas

¹ http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1917), consultado a 30/01/2015

e ao longo dos tempos em função da forma como o cidadão é visto e a sociedade se reconfigura (Tomaz, 2007).

Para Dominique Schnapper, a cidadania na sociedade atual, “é ao mesmo tempo o princípio da legitimidade política e a fonte do vínculo social. Viver em conjunto é ser-se conjuntamente cidadão. A sociedade democrática moderna define-se por um projecto de inclusão, potencialmente universal, de todos os cidadãos” (Schnapper, 1998, in Patrocínio, 2001, p.97). A cidadania é assim interpretada como um motor de inclusão e interação dos cidadãos na sociedade, tanto a nível político como social.

Marques, Cibele, Matos, Menezes, Nunes, Paulus, Nobre e Fonseca (2011) consideram que o conceito de cidadania remete para três dimensões: (i) cidadania enquanto princípio de legitimidade política; (ii) cidadania como construção identitária; e (iii) cidadania como conjunto de valores. Os mesmos autores destacam ainda a ligação do conceito de cidadania à Declaração Universal dos Direitos Humanos e a um entendimento mais alargado associado a ideias como “cidadania global, mundial, planetária” (p.4).

Para além de o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, Martins e Mogarro (2010) salientam que, “sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social.” (p.187).

A sociedade em que vivemos nos dias de hoje carece de pessoas responsáveis, ativas e informadas para que estas possam participar ativamente na sociedade. Neste sentido, tem-se vindo a destacar o papel da educação, nomeadamente ao longo da vida.

De acordo com Gollob, Krapf e Weidinger (2010), que relacionam educação para a democracia, cidadania e direitos humanos,

“What is required are forms of education that prepare learners for actual involvement in society – forms of education that are as much practical as theoretical, rooted in real-life issues affecting learners and

their communities, and taught through participation in school life as well as through the formal curriculum.” (p.24)

Destaca-se assim o papel da educação e da escola no desenvolvimento do aluno, para que este consiga formular de forma crítica, responsável e autónoma as suas próprias concepções e intervir qualitativamente na sociedade. Araújo (2008) afirma que antigamente as escolas transmitiam apenas conhecimentos. No entanto, nos dias de hoje é na escola que se “ensina a fazer uso do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, sendo que esse conhecimento ajuda a formar cidadãos mais participativos e intervenientes, detentores de saberes e de capacidades de agir e de conviver em sociedade” (p.89-90).

Neste enquadramento, a educação para a cidadania tem assumido um destaque particular no discurso político-educativo, nomeadamente na relação com o tema do diálogo intercultural, da convivência na diversidade de culturas e de uma cidadania intercultural (Martins, 2000).

Segundo Tomaz (2007), a educação para a cidadania não se resume a uma busca do cumprimento dos direitos e deveres, mas

“também, [a] um modo de ser, uma implicação pessoal na construção e transformação da sociedade, apontando, deste modo, para uma pertença mais alargada, abarcando o próprio mundo, pelo que se trata de uma dimensão que não se esgota numa listagem de direitos e deveres, nem sequer em nenhuma constituição” (p.99).

A educação para a cidadania tem como objetivo fulcral formar cidadãos, pessoas responsáveis, independentes, solidárias, que sabem e praticam os seus deveres e direitos e que respeitam os outros.

Marques et al. (2011) apresentam algumas linhas orientadoras de uma educação para a cidadania:

(i) *vivência da cidadania*, sendo que nesta perspetiva a aprendizagem da cidadania requer a vivência da cidadania através de vivências democráticas dentro e fora da escola;

(ii) *processo de definição de um currículo*, remetendo-se para a construção participada do currículo, partindo-se de vontades e necessidades da criança, de práticas educativas bem sucedidas e de necessidades sociais identificadas;

(iii) *a criança como cidadão*, considerando-se que a criança é já um cidadão e que tem o direito à participação em assuntos do seu interesse, tal como estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança;

(iv) *o papel das escolas no desenvolvimento curricular*, cabendo às escolas, na sua autonomia, enquadrar os objetivos de uma educação para a cidadania no seu projeto educativo.

Podemos dizer que um dos aspetos fulcrais da educação para a cidadania é a formação dos intervenientes sociais para a interação dos mesmos em diferentes contextos. A escola é um desses intervenientes de formação ao procurar promover uma participação fundamentada por parte das crianças na construção de conhecimentos conceptuais, de atitudes e de valores. Por outro lado, a família é a “instância matriz da socialização na vida das crianças”, pois é considerada “o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade” (Vasconcelos, 2007, p.112).

Para a Direção Geral de Educação (DGE), a educação para a cidadania envolve diferentes dimensões, tais como:

*“a educação para os direitos humanos; a educação ambiental / desenvolvimento sustentável; a educação rodoviária; a educação financeira; a educação do consumidor; a educação para o empreendedorismo; a educação para a igualdade de género; a educação intercultural; a educação para o desenvolvimento; a educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; o voluntariado; a educação para os media; a dimensão europeia da educação e a educação para a saúde e a sexualidade.”*²

Nas linhas orientadoras para a educação para a cidadania, a DGE (2012) destaca o papel da educação intercultural, afirmando que esta

“pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para

² <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>), consultado a 14/02/2015

todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.”

Neste caso, a cidadania está inteiramente ligada com os direitos humanos, em particular com os direitos linguísticos. Assim sendo, é muito importante reconhecer o direito de palavra da criança e também a aptidão que ela detém para pensar e atuar sobre si própria e sobre o espaço que a rodeia.

Como futuros educadores e professores, responsáveis pela formação das gerações futuras, cabe-nos gerar oportunidades, ferramentas e ambientes que facultem à criança essa capacidade de ter palavra, de poder tomar decisões, fazendo sempre valer os seus direitos.

É imprescindível que o educador/professor aceite a criança como um ser humano com direitos, como um ator social, que lhe dê oportunidade de participar ativamente no meio onde está inserida, pois, ao promover junto das crianças os seus direitos e ao consciencializá-las do valor de serem respeitadas, está a promover a cidadania em contexto educativo.

Com efeito, nas competências sistematizadas por Martins et al. (2011) no âmbito de uma educação para a cidadania, encontramos a área da *comunicação e argumentação* e da *participação*. Segundo estes autores, no que se refere à *comunicação e argumentação*, os processos educativos devem contemplar, entre outros, momentos em que as crianças tenham oportunidade de expressar opiniões, ideias e factos, argumentar e debater as suas ideias e as dos outros, usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar. Já a nível da *participação*, considera-se importante que as crianças, designadamente, participem nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida ou participem em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e que reflitam sobre elas, tomando consciência das aprendizagens daí decorrentes (Martins et al., 2011, p.8-9).

Além disso, cabe referir no contexto do presente trabalho a área *identidades e diversidades*, que remete para o desenvolvimento de competências ligadas à

identidade pessoal, cultural e social, à valorização da diversidade linguística e cultural das sociedades (local e global), à cooperação e à solidariedade e à consciência de desigualdades sociais (Martins et al., 2011), no âmbito de uma educação para a cidadania.

1.2. Educação plurilingue: um passo para a cidadania e possibilidade de comunicação e expressão

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos do ano de 1948, nomeadamente no artigo 19º, podemos ler que “todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por quaisquer meios de expressão”³.

Freire (1987) afirma que “a verdadeira comunicação não admite uma só voz, um só sujeito, a transmissão, a transferência, a distribuição, um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes, alteridade cultural, independência e autonomia dos sujeitos, inúmeros discursos, enfim, estruturas radicalmente democráticas, participativas, dialógicas” (p.25). Para o autor, a comunicação só existe se houver intercâmbio de informação entre os sujeitos, considerando-a a forma como as pessoas se relacionam entre si, permutando experiências, ideias, sentimentos, informações, transformando a sociedade onde estão inseridas.

Peruzzo (2004), a propósito do direito inalienável que todo o ser humano tem de comunicar e expressar-se, nomeadamente num modelo de vida comunitária, destaca, seguindo Pasquali e Jurado (2002, p.2-3), que “o direito à comunicação engloba o exercício pleno e integral dos seguintes direitos ou liberdades:

- Direito à liberdade de opinião;
- Direito à liberdade de expressão;
- Direito à liberdade de difusão;
- Direito à liberdade de informação;

³ www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf, consultado a 13/09/2014

- Direito ao acesso e uso dos meios de comunicação e das tecnologias da informação e comunicação.” (p.6).

O direito à comunicação, que está incluído nos Direitos das Crianças, passa assim por reconhecer e valorizar as diferentes culturas e línguas. Salienta-se, deste modo, o papel das línguas e do plurilinguismo como passos para uma cidadania democrática. Como referem Beacco e Byram (2007), o desenvolvimento do plurilinguismo é uma componente fundamental do comportamento democrático. Destaca-se a relevância de se reconhecer a diversidade dos repertórios plurilingues dos sujeitos e a aceitação das diferenças linguísticas, o respeito pela liberdade de expressão e pelas minorias linguísticas, entre outros aspetos. Nas palavras dos autores,

“Language education policies are intimately connected with education in the values of democratic citizenship because their purposes are complementary: language teaching, the ideal locus for intercultural contact, is a sector in which education for democratic life in its intercultural dimensions can be included in education systems.”
(Beacco & Byram, 2007, p.36).

Acredita-se que uma educação plurilingue concorre para o desenvolvimento no indivíduo do respeito e da aceitação pelo outro, da curiosidade pelas línguas e diferentes formas de comunicação.

“As línguas e a sua aprendizagem são hoje entendidas como importantes factores mediadores do desenvolvimento de um cidadão capaz de participar numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade linguística e cultural, na medida em que contribuem para promover atitudes e competências favoráveis ao contacto intercultural” (Andrade et al, 2003, p.489).

Embora seja reconhecido em muitos países, o direito à comunicação precisa de ser usado na prática, por minorias culturais, sociais e linguísticas, pois, nos dias de hoje, ainda encontramos alguns países onde nem todas as pessoas têm direito à expressão e não podem dar a sua opinião sobre determinado assunto.

Através da comunicação, as pessoas revelam a sua identidade, as suas opiniões e intenções, confrontando-as com outros indivíduos provenientes de contextos culturais diferentes e até mesmo com línguas diferentes, sendo muito importante desenvolver o plurilinguismo. Beacco & Byram (2007) argumentam que, através de uma educação plurilingue,

“One could thus develop a better understanding of the nature of other citizens’ linguistic repertoires as well as sensitivity to other linguistic and cultural communities, because individuals become accustomed to interacting on the basis of mutual respect and inclusion. Respecting the languages of one’s interlocutors, making the effort to learn and use, even partially, the languages of one’s neighbours and fellow citizens, whoever they may be, are preconditions of democratic citizenship since these are expressions of linguistic acceptance” (p.39).

É importante termos uma boa bagagem no que diz respeito às línguas, para assim termos uma maior capacidade de expressão, compreendermos estilos de vida diferentes e passarmos a compreender melhor o modo de ser e pensar de outras pessoas. Assim sendo, as línguas facilitam a comunicação e desta forma servem de ponte para o conhecimento de outras culturas e para as mesmas se darem a conhecer, “(...) A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001, p.25).

A finalidade do plurilinguismo, entendido como “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Conselho da Europa, 2001, p.23), é o desenvolvimento, por parte dos sujeitos, de vários conhecimentos acerca das línguas para comunicar com a sociedade que os rodeia. Neste sentido, é necessário desenvolver uma competência plurilingue, pois esta permite-nos usar as diversas línguas para comunicar e interagir com outras culturas (cf. Coste, Moore, & Zarate, 2009).

O contato das crianças com diferentes línguas estimula a aprendizagem e desenvolve atitudes positivas em relação aos outros, às suas culturas e línguas, sensibilizando-as para a diversidade do mundo de hoje em dia. Simultaneamente, e de

um modo geral, a comunicação é fulcral no desenvolvimento da criança. A comunicação implica a participação ativa dos interlocutores, a criança e o adulto. A criança necessita de oportunidades comunicativas e a existência de vastas razões que conduzam ao desejo e à necessidade de comunicar. Através da interação verbal a criança adquire a língua materna e ao mesmo tempo pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo (Sim-Sim, 2008, p.34). Isto é exponencialmente alargado se perspectivado no seio de uma educação plurilingue, nomeadamente através de práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural, uma vez que o acesso a diferentes línguas e culturas e a diferentes mundos simbólicos poderá enriquecer o pensamento das crianças e a vontade de interagir e comunicar sobre as descobertas realizadas.

A competência plurilingue obedece a quatro dimensões, nomeadamente a dimensão socioafetiva, a dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos, a dimensão da interação e a dimensão dos repertórios da aprendizagem (Andrade et al., 2003).

A *dimensão socioafetiva* corresponde às motivações que os indivíduos têm para aprender uma certa língua, isto é, estes aprendem a língua se forem ou se sentirem motivados e interessados, sendo de extrema importância que esta mesma dimensão seja desenvolvida desde o pré-escolar. Com efeito, a propósito de uma educação para a cidadania intercultural nos primeiros anos de escolaridade, Byram (2008) destaca a centralidade de se atuar pedagogicamente ao nível do saber-ser e de toda uma dimensão valorativa e atitudinal para com os outros, as suas línguas e culturas. Considera este autor que esta dimensão é a base para o desenvolvimento da competência (de comunicação) intercultural.

Relativamente à *dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos*, esta “inclui a capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa, onde diferentes línguas e culturas ganham diferentes funções, estatutos e papéis” (Andrade et al., 2003, p.494).

A *dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem* prende-se com a mobilização, pelo indivíduo, dos vários conhecimentos adquiridos sobre as línguas para comunicar e aprender

Por fim, da *dimensão da interação* fazem parte os “processos interativos próprios das situações de contato de línguas, tais como a interpretação, a tradução ou a alternativa códica” (Andrade et al., 2003, p.495).

Quanto maior for o conhecimento das línguas e do seu funcionamento, mais fácil será comunicar com outros indivíduos de outras culturas. Dessa forma, estaremos a potenciar o respeito e a igualdade na comunicação, construindo cidadãos linguisticamente mais sensíveis e responsáveis.

Se desde cedo promovermos a sensibilização à diversidade linguística e cultural, mais potenciada será a capacidade de aprender a aprender línguas e o respeito por outras línguas, culturas e povos, isto é, pela pluralidade comunicativa. A promoção de uma educação plurilingue é deveras importante para a formação de cidadãos habilitados e capazes de comunicar com diferentes indivíduos e em diversas línguas.

Síntese

Ao longo deste capítulo, procurámos evidenciar aspetos ligadas à cidadania, à educação para a cidadania e à educação plurilingue e que agora sintetizamos.

O conceito de cidadania é um conceito que, com o passar dos tempos, tem sofrido alterações, tanto ao nível da sua natureza como também na maneira de a praticar, em função dos direitos e deveres atribuídos, e das capacidades e saberes exigidos aos cidadãos.

A educação para a cidadania é, por isso, considerada crucial para a formação das pessoas a todos os níveis, para que saibam e exerçam os seus direitos e deveres e respeitem as outras pessoas, tendo os valores dos direitos humanos como modelo.

O direito à comunicação é muito importante, pois através da comunicação as pessoas transmitem as suas opiniões, os seus objetivos, as suas vontades, podendo compará-los e discuti-los com sujeitos de contextos culturais distintos e até mesmo com línguas diferentes. Olhando para a comunicação num mundo plural assume-se como essencial desenvolver o plurilinguismo dos sujeitos, tornando-os mais capazes de viver e comunicar numa sociedade marcada pela pluralidade cultural. Dito de

outro modo, torna-se fundamental que as crianças desenvolvam a sua competência comunicativa, numa perspectiva plurilingue, para, ao longo da sua vida, poderem usar as diversas línguas que conhecem para comunicar, interagir com outras culturas e participar na sociedade que as rodeia, estabelecendo-se assim uma ponte com a educação para a cidadania.

Capítulo II

Desenvolvimento da competência comunicativa no pré-escolar: o papel do educador

Nota introdutória

Neste segundo capítulo, falaremos sobre a competência comunicativa, aclarando a sua definição e as implicações do seu desenvolvimento para a educação pré-escolar. Abordaremos também o papel do educador no desenvolvimento da comunicação e expressão por parte das crianças e, por fim e não menos importante, falaremos do trabalho de projeto no pré-escolar, entendendo-o como uma estratégia a partir da qual o educador pode criar momentos comunicativos importantes.

2.1. Competência comunicativa: definição e implicações para o pré-escolar

É através da comunicação que todas as pessoas expressam as suas opiniões, objetivos e vontades, assim sendo o direito à comunicação é impreterível a todos. A capacidade de comunicar faz parte da natureza do ser humano estando este em constante comunicação, por meio de palavras, gestos, atos ou ausência destes.

A linguagem é a capacidade que cada ser humano detém tanto na aquisição como no uso da língua no meio social, sendo que esta é adquirida de forma espontânea durante o período da infância sempre que a criança é exposta ao convívio com outros falantes (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.9).

Segundo Sim-Sim (1998), entende-se por comunicação “o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p.21), isto é, a comunicação é um processo dinâmico e espontâneo, onde existe troca de interesses e saberes, estando sempre envolvidas pelo menos duas pessoas. Sendo assim, a utilização da competência comunicativa depende dos saberes das regras do uso da língua.

Canale e Swain (1980) afirmam que a competência comunicativa é o conhecimento (implícito e explícito) que uma pessoa detém sobre a língua e a capacidade para pôr em prática este conhecimento em situações reais de comunicação. Segundo os mesmos autores, os alunos só adquirem a competência comunicativa se ficarem expostos igualmente a quatro competências, nomeadamente:

a) *a competência gramatical*, que engloba o conhecimento da língua, das estruturas, das regras, de maneira a formar palavras ou frases adequadas na língua-alvo;

b) *a competência sociolinguística*, que envolve o compreensão das regras e dos fatores sociais que atravessam o contexto da utilização da língua;

c) *a competência discursiva*, que exige a prática e interligação de diversas frases com o objetivo de formar um todo, tendo significado social tanto para o falante como para o ouvinte;

d) *a competência estratégica*, que requer estratégias de comunicação usadas para a compensação de qualquer imperfeição quanto ao conhecimento das regras e para o aumento das possibilidades de comunicação (pp.28-31).

Segundo o QECR, a competência comunicativa abrange as seguintes componentes:

- competências linguísticas;
- competências sociolinguísticas;
- competências pragmáticas. (QECR, 2001,p.156)

Em concreto, e de acordo com o Conselho da Europa (2001), a competência linguística pode ser definida como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar.” (p.157). Por seu lado, a competência sociolinguística diz respeito “ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua”(p.169). Por último, “as competências pragmáticas remetem para o conhecimento do utilizador/ aprendiz dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:

a) organizadas, estruturadas e adaptadas (“competência discursiva”);

b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (“competência funcional”);

c) sequenciadas de acordo com os esquemas interaccionais e transaccionais (“competência de concepção”). (p.174)

Andrade (1997), a propósito do desenvolvimento da competência comunicativa e seguindo autores como Bakhtine (1977), Bruner (1983) e Vygotsky (1985), destaca o papel do diálogo e da interação ao salientar a importância de se “colocar o sujeito-aprendente sistematicamente na condição de utilizador da língua, ou seja, em situação de interacção verbal” (p.44), acrescentando que “sendo a língua caracterizada pela interactividade de múltiplos factores e elementos, que funcionam a múltiplas dimensões e estando-se consciente de que conhecer uma língua é ser capaz de participar em variadíssimas interacções, julgamos que a escola não pode deixar de afirmar a natureza dialógica da linguagem” (p.45). A autora alerta ainda para o papel das operações de comunicação / interação ou atividades de linguagem, “tais como operações de designação/referência ou de caracterização/predicação que reenviam aos actores e aos objectos do mundo, assim como às suas interrelações.” (p.46).

Neste contexto, as tarefas de linguagem propostas às crianças assumem um papel fundamental, na medida em que estas criam e potenciam oportunidades de aprendizagem verbal (Andrade, 1997).

O desenvolvimento da competência comunicativa é então um processo progressivo, no qual a presença de um pilar (adulto que sirva de orientador no processo de aquisição de competências comunicativas) é fulcral para a aprendizagem correta da fala.

É fundamental que a criança possa aprender a comunicar usando a mesma linguagem que a sua sociedade, dando-se espaço para que as crianças possam ser ouvidas e possam dialogar com falantes da sua língua materna, de modo a estimular-se a sua expressão oral e vontade de comunicar.

Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes,

“Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter

prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras” (2008, p.35).

Tanto o contexto familiar como o ambiente educativo do Jardim de Infância têm um papel preponderante na capacidade de desenvolvimento de competências comunicativas da criança. Assim, é importante que o educador tenha consciência de que possui um papel vital no desenvolvimento destas competências, aproveitando as situações que ocorrem naturalmente e criando outras, estimulando desta forma a criança a participar ativamente. Não menos importante, é fundamental que o educador tenha consciência de que exerce um papel de modelo, sendo que muitas regras de estrutura e construção frásica são consolidadas neste estágio de infância. A interação diária entre a criança e o educador é então uma fonte inesgotável de estímulos.

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) reforçam esta ideia, afirmando que “durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso” (p.37).

As crianças precisam então de oportunidades para se expressarem, conversarem e absorverem todas as regras implicadas na competência comunicativa, o que implica tempo, espaço e paciência por parte de todos os adultos “pilares” para comunicar e estimular a mesma.

De acordo com o desenvolvimento de cada criança, as formas de comunicar vão evoluindo, tendo de ser adaptadas conforme o contexto social em que a comunicação ocorre.

Segundo as OCEPE (1997), a área de expressão e comunicação abrange as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e destacam a compreensão e o domínio de diversas formas de linguagem.

Dentro desta área encontramos vários domínios,

“que se consideraram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de

sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (OCEPE, 1997, p.56).

É importante que a educação pré-escolar promova situações que permitam distinguir entre o real e o imaginário e faculte “suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos” ” (OCEPE, 1997, p.56), pois as crianças encontram-se numa fase em que se servem da imaginação para ultrapassar falhas de compreensão do mundo real. Desta forma, a comunicação e expressão é considerada uma “área básica de conteúdos porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida ” (OCEPE, 1997, p.56).

No início do pré-escolar, a criança já adquiriu algumas competências no que diz respeito a estes domínios. As mesmas são o ponto de partida para o educador promover o contacto com diversas formas de expressão e comunicação, proporcionando assim,

“o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação. Este processo implica planejar e proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas” (OCEPE, 1997, p.56).

2.2. O papel do educador no desenvolvimento da comunicação

Como tivemos já oportunidade de referir no capítulo anterior, a comunicação é fulcral no desenvolvimento da criança, implicando a participação ativa de ambos os interlocutores (criança e adulto), o que requer oportunidades comunicativas e a existência de razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar. A interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado de interação comunicativa e é através

dela que a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa e aprende sobre a realidade física, social e afetiva (Sim-Sim, 2008, p.34).

O professor/educador é um construtor e gestor do currículo. Segundo Roldão (1993), “existe uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados”, ou seja, a gestão curricular é intrínseca a qualquer prática docente, “o que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos” (p.13). A mesma autora afirma que o currículo escolar é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24), o que significa, no seguimento do que temos vindo a dizer, que cabe ao educador criar situações que potenciem o desenvolvimento da comunicação e expressão.

Para além de o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir, o currículo é também “o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” (Roldão, 1999, p. 59), o que exige um professor/educador “cada vez mais, [capaz de] decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta” (idem, p. 48), isto é, gerir o currículo.

Conforme o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Assim, no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância

- a) *“organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;*
- b) *disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;*
- c) *procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;*

- d) mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;*
- e) cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças."*

Segundo o mesmo normativo, mas em relação à integração do currículo, "o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo". No domínio da expressão e da comunicação, o educador de infância

- a) "organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;*
- b) promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;*
- c) favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos;*
- d) promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;*
- e) desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;*
- f) desenvolve atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;*
- g) organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o*

desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;

h) promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;

i) organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;

j) promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.”

De entre as estratégias que o educador tem ao seu dispor para o fomento da comunicação e expressão no pré-escolar, o trabalho de/por projeto apresenta-se como uma estratégia pedagógica com inúmeras vantagens.

2.3. O trabalho de projeto no pré-escolar

O trabalho de projeto, segundo Leite, Malpique e Santos (1989), é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados.” (in Vasconcelos, Rocha, Loureiro, de Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Mel, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes, Alves, 2011).

Vasconcelos et al. (2011) afirmam que o trabalho de projeto é constituído por quatro fases, nomeadamente a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e, por fim, a divulgação/avaliação.

A primeira fase, nomeadamente a definição do problema, é onde se partilham “os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et. al., 2011, p.14).

A segunda fase, ou seja, a planificação e desenvolvimento do trabalho, é onde é feita

“uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas. Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos et. al., 2011, p.15).

Numa terceira fase, a execução, “crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções (...) por fim aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos et al., 2011, p. 16).

A quarta e última fase, nomeadamente a divulgação/avaliação, corresponde, segundo os mesmos autores, à “fase da socialização do saber”, o que pode envolver a sala ao lado, o jardim de infância no seu todo, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias e a comunidade envolvente (2011, p.17). Segundo Edwards (1999), esta última fase “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (in Vasconcelos et al., 2011, p.17). Por fim e ao longo de todo o processo “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2011, p.17).

O trabalho de projeto potencia o desenvolvimento da capacidade de imaginar, de levantar hipóteses e de prever, de pesquisar, de explicar e argumentar (Vasconcelos et al. 2011), o que é fundamental, nomeadamente, para o desenvolvimento da competência de comunicação por parte da criança.

É de extrema importância que as crianças aprendam a ser cidadãs, criem sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de companheirismo com os outros (crianças diferentes, outros povos, outros contextos) através dos projetos que

realizam numa perspetiva intercultural. Segundo Vasconcelos et al. (2011), é fulcral “que a criança aprenda, através dos projectos, a transcender interesses imediatos e a fazer escolhas informadas e criteriosas. Que procure o “bom” e o “belo”, sabendo que todos temos direito a usufruir dos mesmos” (p.18).

O trabalho de projeto é muito importante para o desenvolvimento das crianças a todos os níveis. A existência de um constante trabalho em equipa possibilita a formação de bons cidadãos, aptos para interagir entre si independentemente da sua língua, cultura ou origem e possibilita também às crianças comunicarem, participarem, terem voz, como uma forma de pedagogia ativa.

A criança é vista como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, demonstrando ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o auxílio do adulto e autor de si próprio com a ajuda dos outros.

Em termos de conclusão, segundo Vasconcelos et al. (2011), o grande desafio para os profissionais de educação é

“tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida (...) uma real metodologia de trabalho de projecto contribui para este desabrochar da mente da criança, sobretudo daquela para quem a experiência pré-escolar se pode constituir factor de diminuição das desigualdades socio-educativas” (p.18-19).

Síntese

Como procurámos destacar ao longo deste capítulo, o ser humano é por natureza um comunicador e a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais. Todas as formas de comunicação (seja por palavras, gestos, silêncios ou ações) contêm uma mensagem que é entendida (descodificada) pelos pares da comunidade a que pertencemos (Sim-Sim, 1998).

De acordo com o que Sim-Sim, Silva & Nunes afirmam,

“na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interacções significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante” (2008, p.11).

Nesta medida, o educador/ professor tem uma grande responsabilidade, pois é ele quem ajuda na formação pessoal e social das crianças, gerando desta maneira pessoas reflexivas e críticas, bem como bons comunicadores e cidadãos.

O trabalho de projeto é uma metodologia muito importante para crianças do pré-escolar, pois através dela o educador pode desenvolver várias competências das crianças, tanto sociais (a comunicação, o trabalho em equipa, a tomada de decisões, etc.) como culturais.

No capítulo 3 daremos dar a conhecer o nosso projeto de intervenção, no desenvolvimento do qual procurámos ter em consideração as temáticas que lhe servem de enquadramento teórico.

Capítulo III

Orientações metodológicas do estudo

Nota introdutória

Após os dois capítulos onde apresentamos o enquadramento teórico que suporta o nosso projeto, surge agora o terceiro capítulo onde são expostas as orientações metodológicas e pedagógicas do nosso trabalho.

O presente capítulo tem como objetivo fulcral o enquadramento e a apresentação do nosso estudo incluindo também as questões e os objetivos de investigação.

Seguidamente iremos apresentar o projeto de intervenção intitulado “Cantinho dos países do Mundo”, englobando o enquadramento curricular da temática, a caracterização da realidade pedagógica e dos intervenientes onde o projeto foi desenvolvido, os objetivos pedagógico-didáticos gerais e específicos do projeto e a organização e descrição das sessões. Por fim, enunciaremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados usados por nós no decorrer do projeto.

3.1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

Segundo Fernandes, “a investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de um trabalho” (Fernandes, 2006, p.70 in Brito,2012, p.36).

Para a realização deste relatório de estágio elegemos a investigação qualitativa do tipo investigação-ação, pois este tipo de investigação ajuda os educadores/professores a aumentarem a sua autonomia e a sua implicação no seu trabalho, ponderando sobre a sua prática pedagógica, podendo assim melhorá-la a todos os níveis.

Segundo Ponte, Kurt Lewin “propunha a investigação-acção como uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de acção, da colocação desse plano

em prática e da respectiva avaliação” (2002, p.6), podendo assim dar origem a um novo plano de ação mais aperfeiçoado.

Uma investigação qualitativa centra-se mais no processo de investigação do que nos resultados obtidos na mesma (Carmo & Ferreira, 1998, p.180 in Rocha, 2012, p.49). Por essa razão, nós como investigadoras qualitativas demos especial atenção ao processo inerente ao projeto de intervenção que realizámos.

A metodologia de trabalho da investigação-ação pode ser dividida, segundo Nunan (1989), em quatro fases:

- ❖ Fase I – Planear – desenvolvimento de um plano de ação no sentido de melhorar o que já está a acontecer;
- ❖ Fase II – Agir, inovar ou transformar - concretização do plano de ação;
- ❖ Fase III – Observar – motivação do plano de ação em contexto;
- ❖ Fase IV – Refletir – análise dos processos e resultados do que foi planeado. (in Sá, 2007, p.97)

A reflexão é crucial nesta metodologia, que adota uma perspetiva espiralada, na medida em que a reflexão visa a compreensão e a melhoria da ação educativa.

O nosso projeto de intervenção, por ser um projeto assente numa perspetiva de investigação-ação, obrigou-nos a refletir imenso sobre a nossa prática, ajudando-nos a ser uma educadora/professora mais reflexiva, mais preocupada com todos os aspetos que nos rodeiam, mais competente a vários níveis e com à vontade para ouvir críticas e melhorar face às mesmas.

Por fim, e antes de apresentarmos o nosso projeto de intervenção, julgamos relevante clarificar a questão e objetivos de investigação que o contextualizam.

3.1.1. Questão e objetivos de investigação

Perante a nossa temática definimos para o presente trabalho a seguinte questão de investigação:

- ❖ Qual o papel do educador na educação para a cidadania e no desenvolvimento da competência comunicativa, numa perspetiva plurilingue, em contexto pré-escolar?

Os nossos objetivos de investigação são:

1. Analisar e refletir sobre as práticas de educação para a cidadania no âmbito do projeto desenvolvido e as suas potencialidades formativas.
 - 1.1. Identificar componentes da educação para a cidadania contempladas.
 - 1.2. Identificar atividades propostas nesse âmbito.
2. Analisar as práticas de desenvolvimento da competência comunicativa das crianças.
 - 2.1. Identificar as principais tarefas / atividades de linguagem propostas.
 - 2.2. Identificar momentos em que o educador assume o papel de mediador da aprendizagem.

Após a definição da questão e dos objetivos referentes à nossa investigação, apresentaremos de seguida o nosso projeto de intervenção realizado num grupo de pré-escolar.

3.2. Apresentação do projeto de intervenção

3.2.1. Enquadramento curricular da temática

O nosso projeto de intervenção foi desenvolvido num Jardim de Infância com um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Por essa razão, foram dois os documentos que suportaram a sua inserção curricular, nomeadamente as “Orientações Curriculares para o Pré-Escolar” (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) e as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010), vigentes na altura da realização do projeto.

A importância destes documentos reside no facto de as OCEPE serem alicerces para toda a prática pedagógica dos educadores, e de as metas de aprendizagem serem importantes para os educadores de infância planearem, processos, estratégias e modos de progressão das aprendizagens.

O nosso projeto de investigação foi realizado em concordância com as seguintes orientações curriculares e com as respetivas metas de aprendizagem, tal como sistematizado no quadro em baixo:

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar		
Desenvolvimento pessoal e social		“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (OCEPE,1997,p.20)
Educação para a cidadania		“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (OCEPE,1997,p.20)
Expressão e Comunicação		“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (OCEPE,1997,p.21)
Curiosidade e Espírito Crítico		“Despertar a curiosidade e o espírito crítico” (OCEPE,1997,p.22)
Conhecimento do Mundo		“[...] é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” social e físico” (OCEPE,1997,p.21)
Área	Domínio	Meta final
Conhecimento do mundo	Dinamismo das inter-relações natural social	35) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.
Linguagem oral e abordagem à escrita	Compreensão de discursos orais e interação verbal	26) “No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.” 27) “No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.” 34) No final do pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Quadro 1- Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem presentes no projeto de intervenção

3.2.2. Caraterização da realidade pedagógica/dos intervenientes

O nosso projeto de intervenção foi desenvolvido e implementado num jardim de infância situado no concelho de Aveiro.

O Jardim de Infância em questão tem em funcionamento duas salas de pré-escolar, sendo que o nosso projeto foi desenvolvido na sala dois com um grupo de vinte e duas crianças (seis meninas e dezasseis meninos), tendo idades compreendidas entre os três e os seis anos. Havia uma criança com três anos, oito crianças com quatro anos e treze crianças com cinco anos. Duas das crianças têm perturbações de espectro de autismo.

Relativamente ao clima de grupo, as crianças apresentam um bom clima de grupo, existindo uma boa relação de confiança, respeito, cooperação e segurança entre todos. Como é de esperar, às vezes existem pequenos desentendimentos entre as crianças, sendo estas incentivadas pela educadora a refletir e resolver as divergências existentes.

As famílias são na globalidade estruturadas, existindo somente alguns casos de famílias monoparentais e, relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação, existe uma maior incidência no ensino secundário e superior.

No que diz respeito ao espaço físico da sala do jardim de infância onde desenvolvemos o nosso projeto, esta encontra-se dividida em diferentes áreas, nomeadamente a casinha (faz de conta), a manta/jogos de chão, os jogos de mesa, a biblioteca, a escrita, a pintura, o desenho, a colagem, a modelagem, o computador e o cantinho da ciência (à descoberta do mundo), podendo estas áreas ser alteradas/melhoradas (tirando ou acrescentado) consoante os interesses das crianças, para desta forma haver um progresso no desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Em relação às rotinas diárias do grupo, o acolhimento das crianças na manta acontece entre as 9h e as 9h30. Entre 9h30 e as 10h15 as crianças podem brincar livremente nas diferentes áreas da sala ou realizar atividades dirigidas. Das 10h15 às 10h30 é feita a arrumação da sala e a higiene por parte das crianças, para posteriormente, das 10h30 às 11h15, irem lanchar e para o recreio para brincarem. Seguidamente ao lanche e ao momento de brincar no recreio as crianças voltam para

a sala para realizar atividades ou brincar livremente. Entre as 11h50 e as 12h ocorre a higiene que precede o almoço, sendo que este último se realiza entre as 12h e as 13h30. Da parte da tarde, mais concretamente das 13h30 às 15h30, as crianças podem brincar livremente nas diferentes áreas da sala ou realizar atividades dirigidas.

3.2.3. Objetivos pedagógico-didáticos do projeto

O nosso projeto de intervenção, intitulado “Cantinho dos países do mundo”, uma designação escolhida pelo nosso grupo de crianças, guiou-se pelos seguintes objetivos gerais:

- ❖ Educar para uma cidadania intercultural;
- ❖ Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- ❖ Fomentar o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural;
- ❖ Favorecer o desenvolvimento da expressão oral e do conhecimento do mundo;
- ❖ Promover atitudes de respeito e curiosidade pelo outro e pela(s) sua(s) língua(s) e cultura(s);
- ❖ Favorecer projetos e atividades da iniciativa das crianças;
- ❖ Concorrer para o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e de trabalho colaborativo;
- ❖ Proporcionar a vivência de um clima democrático e participativo na tomada de decisões;
- ❖ Fomentar o desenvolvimento da autonomia e da reflexão sobre as aprendizagens.

Estes objetivos assumiram-se como apoios para a metodologia de trabalho de projeto com as crianças (cf. Capítulo 2), a partir do qual o projeto de intervenção foi desenhado e desenvolvido. Ou seja, o plano de trabalho definido com as crianças enquadrava-se por estes objetivos gerais, sendo que os objetivos específicos para

cada sessão decorreram do projeto definido com as crianças, sempre num diálogo com as nossas intencionalidades pedagógicas.

3.2.4. Organização e descrição das sessões

Apresentamos aqui as sessões/semanas do projeto de intervenção, expondo os objetivos específicos e a descrição das atividades realizadas.

O quadro abaixo mostra como as sessões/semanas foram compostas:

Número da sessão	Data em que ocorreu a sessão	Duração da sessão	Nome da sessão
Semana I	29 de outubro	Um dia (das 9h às 15h30)	“À Descoberta de Portugal”
Semana II	6 de novembro	Um dia (das 9h às 15h30)	“À Descoberta de Portugal”
Semana III	13 de novembro	Um dia (das 9h às 15h30)	“Cantinho dos países do Mundo” – Planificação do trabalho
Semana IV	18 a 20 de novembro	Três dias (das 9h às 15h30)	Egito
Semana V	25 a 27 de novembro	Três dias (das 9h às 15h30)	Brasil
Semana VI	2 a 4 de dezembro	Três dias (das 9h às 15h30)	França
Semana VII	9 a 11 de dezembro	Três dias (das 9h às 15h30)	Guiné-Bissau
Semana VIII	17 de dezembro	Um dia (das 13h30 às 15h30)	“Cantinho dos países do Mundo” - Avaliação e divulgação dos produtos/trabalhos das crianças

Quadro 2 – Organização das sessões/semanas do projeto de intervenção

O nosso projeto guiou-se por uma metodologia de trabalho por projeto e tinha como objetivo primordial incentivar as crianças a tomar decisões, fazendo com que as mesmas, conjuntamente com as educadoras, planeassem e desenvolvessem as atividades, trabalhando assim os seus próprios interesses num diálogo com as intencionalidades pedagógicas já enunciadas em 3.2.3.

O início deste projeto partiu dos interesses das crianças em conhecer melhor o seu país e aspetos característicos de algumas vilas/cidades, explorando-se assim o mapa de Portugal. Depois de explorarmos alguns aspetos do nosso país, conversámos com o grupo, e este, mediante os seus interesses, selecionou os países a trabalhar e o plano de atividades a ser realizadas no desenrolar do projeto, conforme se descreve de seguida.

Sessões “À Descoberta de Portugal”

Semana I e II

Objetivos específicos das sessões:

- ❖ Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;
- ❖ Manifestar curiosidade pelo mundo que o(a) rodeia;
- ❖ Manifestar curiosidade e vontade de aprender;
- ❖ Conhecer aspetos sobre cidades/vilas portuguesas.

Descrição pormenorizada das sessões

No início da sessão I explorámos com as crianças o mapa de Portugal, dando a conhecer alguns conceitos novos, nomeadamente, o norte-sul e o litoral-interior; a capital e o clima (temperaturas muito frias ou muito quentes; temperaturas quentes e frias). De seguida, as crianças mencionaram nomes de cidades/vilas portuguesas que conheciam ou de que já tinham ouvido falar.

Posteriormente, foram selecionadas e abordadas quatro cidades, nomeadamente Porto, por ser bastante conhecida e por pertencer ao norte-litoral; Guarda, uma vez que pertence ao interior e tem temperaturas bastante baixas/elevadas consoante a estação do ano; Lisboa, por ser a capital e ter bastante importância para o nosso país e, por fim, Faro por pertencer à zona sul.

Depois do mapa de Portugal ter sido explorado, as crianças situaram com a nossa ajuda essas mesmas cidades, conforme as características tratadas na parte inicial da atividade. Para caracterizar e conhecer um pouco as cidades em questão, foram exploradas diferentes categorias:

- ❖ Meios de transporte;
- ❖ Estádios de futebol;
- ❖ Pontes;
- ❖ Rios;
- ❖ Gastronomia;
- ❖ Doces;
- ❖ Festas populares;
- ❖ Aeroportos;
- ❖ Monumentos históricos.



Figura 1 – Mapa de Portugal, cidades e ilustrações

Esta atividade foi realizada por um grupo de crianças que anteriormente já tinha apresentado interesse pela mesma e tinha tido como tarefa obter conhecimentos sobre as cidades selecionadas e dar a conhecer ao resto do grupo as categorias que trabalharam e o que corresponde a cada cidade. Foi-lhes mostrado um conjunto de diferentes imagens que inicialmente foram exploradas com a nossa ajuda e depois, como forma de atividade de avaliação (jogo), cada criança ficou responsável por uma categoria e teve de colocar as respetivas imagens na sua cidade.

Com o decorrer das atividades apercebemo-nos de que era muita informação para as crianças, assim sendo e em concordância com a educadora cooperante optámos por abordar só algumas categorias, nomeadamente, a gastronomia, a fruta, a doçaria, as casas, os estádios de futebol, os rios e os monumentos históricos.



Figura 2 – Tabela com as categorias abordadas de cada cidade

Na sessão II organizámos toda a informação da sessão I numa tabela, para desta forma ser facilmente visível e explorada pelas crianças.

Nesta sessão, por interesse das crianças foram trabalhadas mais duas localidades, nomeadamente a cidade de Aveiro e a vila de Baião, tendo sido exploradas as mesmas categorias acima referidas e realizado o mesmo tipo de trabalho da primeira sessão.

Semana III – Planificação do trabalho

Objetivos específicos da sessão:

- ❖ Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;
- ❖ Manifestar curiosidade pelo mundo que o (a) rodeia.

Descrição pormenorizada da sessão

O nosso projeto de intervenção recorreu à metodologia de trabalho por projeto e desenvolveu-se mediante os interesses das crianças em conjugação com as nossas intencionalidades pedagógicas, definidas através dos objetivos gerais do projeto de intervenção.

Primeiramente explicámos às crianças o que iria acontecer ao longo das próximas semanas, para que desta forma elas percebessem que a sua participação e implicação iria ser deveras importante para a execução e sucesso do projeto.

O trabalho por projeto contempla quatro fases, nomeadamente a definição do problema, a planificação do desenvolvimento do trabalho, a execução, os resultados, os produtos e a divulgação e, por fim, a avaliação. Foi tendo em conta estas fases que organizámos o trabalho com as crianças.

Primeiramente, e centrando-nos agora na fase da planificação, mostrámos uma imagem que ilustrava um encontro intercultural entre crianças e de seguida questionámos as crianças sobre o que elas achavam que estava a acontecer na

imagem; qual o local da imagem; se as crianças da imagem se poderiam conhecer ou não ou se se encontraram simplesmente por acaso; se estavam felizes ou não; como se estaria a realizar a comunicação entre eles, por exemplo, se a língua era a mesma; etc.

Seguidamente, perguntámos às crianças se tinham contacto com pessoas de países diferentes. Depois de as crianças terem reconhecido a existência de crianças do grupo com familiares de origem diferente, decidiram que os países a trabalhar seriam o Egito, o Brasil, a França e a Guiné-Bissau. O Egito foi o único país que não tinha a si associado qualquer familiar ou conhecidos por parte das crianças, mas foi escolhido por elas, visto ser um país que lhes despertava bastante curiosidade.

Depois e em conjunto com as crianças planificámos o desenvolvimento do trabalho, dividindo a turma em quatro grupos, sendo que cada um ficou responsável por um país. Já com a turma dividida, os grupos foram questionados sobre o que queriam descobrir, onde iriam pesquisar, o que queriam fazer e como iriam apresentar as suas descobertas.

As crianças deram muitas ideias sobre o que gostariam de conhecer, nomeadamente sobre as cidades, a gastronomia, as casas, as danças típicas, os jogos tradicionais, as músicas, os trajes, o clima e aspetos particulares de cada país, pois algumas das crianças já tinham alguns conhecimentos prévios sobre cada um dos países, o que foi muito importante para este trabalho por projeto.

Para finalizar definimos com o grande grupo o nome para o nosso projeto: “Cantinho dos países do mundo”.

Este tipo de trabalho por projeto é importante para o desenvolvimento das crianças, pois tentou abordar todas as áreas de conteúdo que são contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de forma integrada. Resta dizer que, do ponto de vista da organização interna, as atividades a realizar no âmbito do projeto foram praticamente iguais em todas as semanas, alterando-se somente o país e a terceira atividade, de cariz linguístico.

Semana IV – Egito

Objetivos específicos das sessões:

- ❖ Manifestar curiosidade e desejo de aprender;
- ❖ Conhecer aspetos sobre o Egito;
- ❖ Identificar outras formas de comunicar, como desenhos (exemplo: hieróglifos);

Descrição pormenorizada da semana

Iniciámos esta semana perguntando ao grupo o que tinha sido trabalhado anteriormente, de forma a recordar os países que iriam ser abordados no projeto, a sua localização no planisfério e no globo por parte das crianças e com a nossa ajuda, bem como o que o grupo queria descobrir e realizar sobre cada país.

O primeiro país a ser abordado foi o Egito e para iniciarmos a sessão perguntámos às crianças quais os conhecimentos que tinham acerca do país, tendo sido dadas respostas como:

- ❖ As senhoras dançam à noite na rua, com saias e camisolas de manga curta. – A
- ❖ Elas dançam a dança da anca. – A
- ❖ Tem muita areia. – T
- ❖ Tem muitas pirâmides. – R
- ❖ Tem camelos. – F
- ❖ Tem pirâmides para enterrar os mortos.- M
- ❖ Há sarcófagos. – A
- ❖ As pirâmides são refúgios. – F
- ❖ Cabeça de faraó e o corpo leão. – A
- ❖ As comidas são diferentes. - T

Mediante as respostas dadas pelo grupo, foram realizadas atividades que fossem ao encontro destes conhecimentos prévios.

A primeira atividade realizada com as crianças foi na manta, onde tivemos uma conversa com elas a partir da qual abordámos aspetos como a língua falada (o árabe, atualmente considerado árabe moderno), alguns pratos típicos e a sua descrição (*chiskebab*, *hummus* e *betingan*) a partir de imagens dos pratos e imagens dos principais ingredientes de cada prato (anexo 1).

A segunda atividade realizada consistiu numa pesquisa sobre as pirâmides, as múmias e os sarcófagos. Esta pesquisa foi realizada pelo grupo que ficou responsável pelo Egito. As crianças observaram vídeos sobre as pirâmides (como eram construídas, de que eram

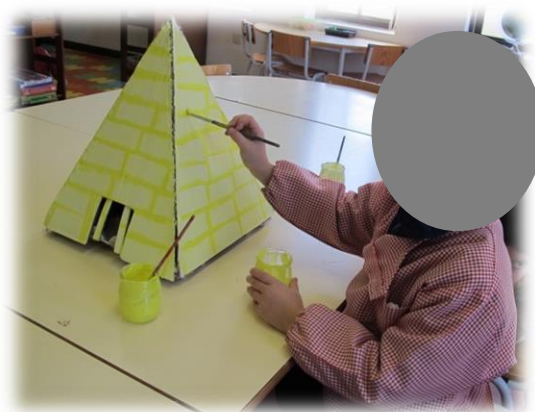


Figura 3 - Construção da pirâmide

feitas, o seu formato e para que serviam) (<http://www.youtube.com/watch?v=AgiNky5KKJc>). Toda esta pesquisa era fulcral para a construção da maquete que representava todos os conhecimentos adquiridos por parte das crianças, uma vez que esta tinha de ser “idêntica ao real”.



Figura 4 - Construção da múmia

Durante a construção da maquete abordámos o conhecimento do mundo (alargamento de conhecimentos sobre o Egito), a formação pessoal e social (trabalho de grupo de forma colaborativa), a expressão e comunicação (incentivando o diálogo entre as crianças e proporcionando o interesse pela comunicação), o domínio das expressões e da matemática (formas geométricas e os sólidos, como a pirâmide e o paralelepípedo e a contagem). Nesta maquete as crianças construíram pirâmides, múmias e um sarcófago.



Figura 5 – Maquete do Antigo Egito

Na terceira atividade foi realizada com um grupo de trabalho uma viagem imaginária de Portugal ao Egito. Primeiramente, as crianças tiveram de reconhecer e identificar no globo e no planisfério esses dois países.

Depois perguntámos ao grupo as seguintes questões:

- ❖ De Portugal até ao Egito só existe terra?
- ❖ Como poderíamos realizar a viagem?
- ❖ Que meios de transporte poderíamos utilizar?

Depois de termos questionado o grupo, as crianças com a nossa ajuda tentaram planificar diferentes maneiras de realizar essa viagem. Para facilitar a tarefa entregámos um mapa e sobre o mesmo cada criança teve de traçar o seu trajeto com o auxílio de setas e depois transmiti-lo às outras crianças. A partir desses trajetos traçados, as crianças perceberam qual o mais curto



Figura 6 – Trajeto do caminho de Portugal ao Egito

e o mais longo. Como atividade de complemento, as crianças tiveram de seleccionar qual(uais) o(s) melhor(es) meio(s) de transporte para realizar todos aqueles percursos. A seleção delas para o trajeto marítimo foi o barco, para o terrestre o carro e para o aéreo o avião. As crianças tiveram de refletir novamente sobre o tempo necessário para percorrer cada caminho, tendo em conta a distância e os meios de transporte seleccionados.

A quarta atividade realizada com o grupo foi de dança, através da qual explorámos a área de expressão motora. Nesta atividade trabalhámos a dança do ventre feminina



Figura 7 – Dança do ventre

(<http://www.youtube.com/watch?v=JCcb1X3BRgk>) e uma dança egípcia masculina (http://www.youtube.com/watch?v=bsG7Y7C_uno), mostrando um vídeo de cada uma. Primeiramente o grupo escutou a música e observou a maneira como os (as) bailarinos (as) dançavam para de seguida tentar fazer igual.

A última e quinta atividade desta semana foi a realização da atividade linguística. Como forma de introduzirmos a atividade, explorámos



Figura 8 – Hieróglifos

um dos capítulos do livro “No tempo dos egípcios” (anexo 2) de Christophe Hublet, uma vez que o mesmo abordava o dia a dia de uma criança egípcia e mostrava os hieróglifos.



Figura 9 – Atividade dos hieróglifos

De seguida, o grupo foi dividido em dois, tendo-lhes sido mostrados pequenos desenhos que representavam as palavras e os sons no antigo Egito, mais concretamente os hieróglifos. A cada um dos grupos foram apresentados dois nomes próprios (Gisela e Inês) e os respetivos hieróglifos. Os grupos tinham de fazer a respetiva correspondência e depois, para dificultar um pouco a

atividade, foi-lhes apresentado apenas um hieróglifo para identificarem qual seria o nome próprio correspondente em alfabeto

latino (Cristina). Por fim e não menos importante, cada criança do grupo construiu o seu próprio nome com o sistema de escrita do Antigo Egito.

Semana V – *Brasil*

Objetivos específicos das sessões:

- ❖ Manifestar curiosidade e desejo de aprender;
- ❖ Conhecer aspetos sobre o Brasil;
- ❖ Alargar o repertório lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras/expressões em português do Brasil (exemplos: rebuçado/bala; casa de banho/banheiro).

Descrição pormenorizada da semana

O segundo país a ser abordado foi o Brasil e para iniciarmos a semana perguntámos às crianças o que sabiam acerca deste país. Obtivemos as seguintes respostas:

- ❖ Fica na América do Sul – A e U
- ❖ Carnaval, dançam samba [carros alegóricos] – A
- ❖ Praias muito quentinhas – R
- ❖ Temos que ir de avião e é muito longe – R
- ❖ As casas não têm telhado – R
- ❖ Os frutos são tropicais – R
- ❖ Bebe-se coco na praia – J
- ❖ O Brasil é uma zona tropical – A

Nesta sequência, conversámos com as crianças na manta, acerca do país, falando sobre tópicos como a língua maioritária falada no Brasil (português, variante português do brasil), a sua gastronomia (a picanha, a moqueca, a feijoada e o quindim), a partir de imagens dos pratos e imagens dos principais ingredientes de cada prato (anexo 3).

Seguiu-se a atividade de pesquisa sobre a Amazónia e os índios. Esta pesquisa foi realizada pelo grupo que ficou responsável pelo Brasil. As crianças observaram

vídeos sobre a Amazónia e sobre os índios que viviam lá (<http://www.youtube.com/watch?v=ASFzaXU9TEM>,<http://www.youtube.com/watch?v=2a8un-NyFHI>). Toda esta pesquisa era fulcral para a construção da maquete, enquanto produto representativo das descobertas das crianças.

A construção da maquete foi o culminar do trabalho em torno de várias áreas, tais como o conhecimento do mundo (conhecimentos sobre o Brasil), a formação pessoal e social (trabalho de grupo de forma colaborativa), a expressão e comunicação (incentivando o diálogo entre as crianças e proporcionando o interesse pela comunicação), no domínio das expressões e da matemática (formas geométricas). Nesta maquete as crianças construíram árvores e as cabanas e o barco dos índios.



Figura 10 – Maquete do Brasil (Floresta da Amazónia)

A terceira atividade consistiu numa pesquisa no computador sobre os animais em vias de extinção na Amazónia e as suas causas. Depois de pesquisada a informação, o grupo responsável organizou-a numa cartolina para posteriormente apresentar ao grande grupo.



Figura 11 – Trabalho sobre os animais em vias de extinção na Floresta da Amazónia

A quarta atividade que realizamos com o grupo foi a dança, direcionada para a área de expressão motora. Nesta atividade abordámos o samba, mostrando um vídeo (<http://www.youtube.com/watch?v=doEbFl0m4J4>). Primeiramente o grupo escutou

a música e observou a maneira como os (as) bailarinos (as) dançavam para seguidamente tentar fazer igual.

A última e quinta atividade desta semana foi a realização da atividade linguística. Para o grande grupo estar mais

atento e focado, este foi dividido em dois, tendo-lhes sido mostradas palavras escritas em português do Brasil e português de Portugal e imagens que as ilustravam. Foi, pedido que as tentassem identificar, dizer e fazer a sua correspondência com as relativas imagens. Para concluir, cada grupo colou numa cartolina as correspondências que encontrou, para apresentar ao restante grupo.



Figura 12 – Dança típica do Brasil - Samba



Figura 13 – Atividade linguística- palavras escritas em português de Portugal e português do Brasil

Semana VI – França

Objetivos específicos das sessões:

- ❖ Manifestar curiosidade e desejo de aprender;
- ❖ Conhecer aspetos sobre a França;
- ❖ Alargar o reportório lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras/expressões em francês (exemplos: *édredão/édredon*; *baguete/baguette*).

Descrição pormenorizada da semana

O terceiro país a abordar foi a França e procurámos saber previamente o que as crianças sabiam sobre esse país, tendo obtido respostas como:

- ❖ Tem a Torre Eiffel. - U
- ❖ A Torre Eiffel tem elevadores para subir ao topo. - A
- ❖ O doce de origem francesa é o croissant. - J

Como habitual, a primeira atividade realizou-se na manta. Nós e as crianças dialogámos acerca da língua que é falada (francês) e, a partir de imagens dos pratos e imagens dos principais ingredientes de cada prato (anexo 4), sobre alguns pratos típicos e a sua descrição (tais como, *quiche lorraine*, *ratatouille*, *escargots*, *coq au vin*, *foie gras*, *croissants*, *profiteroles* e *éclair*).

A segunda atividade consistiu na pesquisa sobre Paris, a Torre Eiffel e alguns outros monumentos. Esta pesquisa foi realizada pelo grupo que ficou responsável pela França a partir da visualização de vídeos (<http://www.youtube.com/watch?v=3gtuAA5MiEc>; <http://www.youtube.com/watch?v=viMcAaIsDzg>; <http://www.youtube.com/watch?v=rGlirYbo1R8>; <http://www.youtube.com/watch?v=7JKIWAukU8>). Toda esta pesquisa foi fulcral para a construção da maquete.

Deste modo, abordámos o conhecimento do mundo (conhecimentos sobre a França), a formação pessoal e social (trabalho de grupo de forma colaborativa), a expressão e comunicação (incentivando o diálogo entre as crianças e proporcionando o interesse pela comunicação), no domínio das expressões e da matemática (formas geométricas). Nesta maquete as crianças representaram a torre Eiffel e o rio Sena.



Figura 14 – Maquete da França – Torre Eiffel

A terceira atividade foi realizada com um grupo de trabalho e concretizou-se numa visualização de vídeos no computador sobre as diferenças entre um jardim de infância em França e em Portugal. Depois, a informação obtida através da visualização dos vídeos foi organizada numa cartolina, que foi posteriormente apresentada pelas crianças ao restante grupo.



Figura 15 – Tabela da constituição dos jardins de infância

A quarta atividade foi a dança (foco na área de expressão motora). Nesta atividade trabalhamos o canção, mostrando um vídeo (http://www.youtube.com/watch?v=tYh_25CvjZ8). Primeiramente o grupo escutou a música e observou a maneira como os (as) bailarinos (as) dançavam para seguidamente tentar fazer igual.



Figura 16 – Dança típica francesa - Cancã

A última e quinta atividade desta semana foi a realização da atividade linguística. O grande grupo foi dividido em dois, e foram mostradas palavras escritas em português e em francês e imagens que as ilustravam. Foi pedido às crianças que as tentassem identificar, pronunciar e fazer a correspondência com as relativas imagens. Por último, cada grupo colou numa cartolina as correspondências que encontrou, para apresentar ao restante grupo.

	PORTUGUES	FRANCES
	MAQUILHAGEM	MAQUILLAGE
	EDREDÃO	ÉDREDON
	BAGUETE	BAGUETTE
	BATOM	BATÔN
	BUQUÊ	BOUQUET

Figura 17 - Atividade linguística de palavras escritas em francês e português e as respetivas imagens

Semana VII – Guiné-Bissau

Objetivos específicos das sessões:

- ❖ Manifestar curiosidade e desejo de aprender;
- ❖ Conhecer aspetos sobre a Guiné-Bissau;
- ❖ Alargar o repertório lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras/expressões em crioulo guineense (exemplos: bom dia/bom dia; muito bom/bom dimás).

Descrição pormenorizada da semana

O quarto país a ser abordado foi a Guiné-Bissau, tendo-se começado por perguntar às crianças quais os conhecimentos que tinham acerca do país. Neste caso, as crianças disseram não saber nada sobre este país.

Devido ao facto de ser a semana do Natal e existirem muitos trabalhos a serem feitos com as crianças, só conseguimos realizar três das cinco atividades que eram previstas normalmente.

A primeira atividade realizada com as crianças foi na manta. Como habitualmente, esta atividade consistiu numa conversa de carácter exploratório, a partir da qual conversámos com as crianças acerca do país, da língua (crioulo guineense), de alguns pratos típicos e a sua descrição (o caldo de Mancarra, o

tiboudienne, a galinha à moda da Guiné, os camarões à guineense e o bolo de mancarra), com o apoio de imagens dos pratos e imagens dos principais ingredientes de cada prato (anexo 5).

A segunda atividade realizada e já com alguns conhecimentos sobre o país, foi as crianças terem de fazer uma pesquisa sobre a Guiné-Bissau, os seus costumes, o quotidiano dos seus habitantes, as suas habitações, o que as pessoas comem e como fazem para arranjar comida, etc. Esta pesquisa foi realizada pelo grupo que ficou



Figura 18 – Construção das cabanas

responsável pela Guiné-Bissau. As crianças observaram vídeos (<http://www.youtube.com/watch?v=DDOI9lZUomE>; <http://www.youtube.com/watch?v=QnU2mSks5DA>; <http://www.youtube.com/watch?v=5vRC8jQk8D0>) e canalizaram a informação obtida para a construção da maquete.

Novamente, através destas atividades, abordámos as áreas do conhecimento do mundo (conhecimentos sobre a Guiné-Bissau), a formação pessoal e social (trabalho de grupo de forma colaborativa), a expressão e comunicação (incentivando o diálogo entre as crianças e proporcionando o interesse pela comunicação), do domínio das expressões e da matemática (formas geométricas). Nesta maquete as crianças construíram uma fogueira, árvores e uma casa típica.



Figura 19 – Maquete da Guiné-Bissau

A última atividade desta semana foi a realização da atividade linguística. Após a divisão do grupo em dois subgrupos, foram analisadas palavras escritas em português e em crioulo guineense, bem como imagens que as ilustravam e foi pedido às crianças que as tentassem pronunciar e fazer a correspondência com as relativas imagens. Para terminar, cada grupo colou numa cartolina as correspondências que encontrou, para apresentar ao resto do grupo.

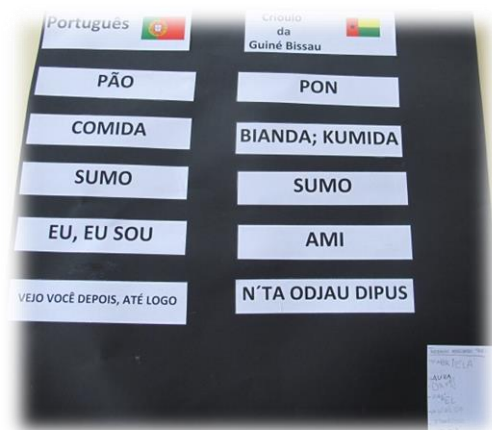


Figura 20 - Atividade linguística “Expressões em crioulo guineense”

Semana VIII – Avaliação e divulgação dos produtos/trabalhos das crianças

Objetivo específico da sessão:

- ❖ Avaliar as atividades realizados do projeto.

Descrição pormenorizada da sessão

Esta sessão serviu para realizarmos um inquérito por entrevista a todas as crianças, em *focus group*, de forma a sabermos a opinião das mesmas acerca do projeto. Através deste diálogo mais estruturado com as crianças, educadoras e crianças procederam à avaliação das atividades realizadas. Por escassez de tempo, a entrevista à educadora cooperante foi feita via correio eletrónico.

Nesta sessão, fizemos um lanche de despedida com o grupo, com a educadora cooperante e com a auxiliar e entregámos um miminho de agradecimento pela ajuda dada durante todo o percurso.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Pardal & Correia consideram que “as técnicas de recolha de dados são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995, p.48 in Rocha, 2012, p.66-67). Ao longo do projeto recorreremos a algumas técnicas de recolha de dados, tais como a observação, a recolha documental e o inquérito por entrevista.

Seguidamente faremos uma pequena e sucinta enunciação dos instrumentos de recolha de dados que utilizamos durante o nosso trabalho por projeto.

❖ Planificação do projeto:

A planificação do trabalho por projeto foi feita maioritariamente pelas crianças e centrando-se nos seus interesses, o que na minha opinião é deveras importante para o crescimento do grupo a todos os níveis, pois este tipo de trabalho tenta alcançar todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

❖ Videogravação e registo fotográfico:

No decorrer de todas as sessões/semanas de intervenção optámos por videografar e fotografar alguns momentos, para obtermos registos mais precisos. Assim sendo, entregámos a todos os encarregados de educação um documento que estes deviam assinar caso permitissem que gravássemos e fotografássemos as crianças. As imagens que recolhemos durante todo o projeto são unicamente para a nossa análise e não haverá divulgação das mesmas.

Segundo Mello, Figueiredo & Nascimento, a videogravação “contribui para melhorar a precisão ou coerência com que o observador apreende o fenómeno, uma vez que permite a exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado, assim como amplia a possibilidade de o observador repensar o observado, ou seja, amplifica sua capacidade de análise” (2003, p.175), ou seja, permite-nos rever cada vídeo (sessão) e fazer uma análise mais rigorosa e aturada do que fizemos.

❖ **Notas de campo:**

Observar é um recurso relevante na recolha de dados, pois os momentos de observação possibilitam-nos organizar um conjunto de notas de campo, nas quais podemos assinalar observações reais, dúvidas, ideias e impressões distintas.

❖ **Tabelas finais:**

As tabelas finais dizem respeito aos trabalhos realizados pelas crianças durante as semanas de intervenção, que eram colocados em cartolinas, para posteriormente apresentar ao resto do grupo e afixar no placard das atividades realizadas para a visualização da família das crianças.

❖ **Grelha de avaliação das atividades:**

Este tipo de instrumento era sempre utilizado no final de cada semana de intervenção (quarta-feira), para registar as opiniões que cada criança tinha acerca de todas as atividades desenvolvidas durante a mesma. Cada criança tinha que classificar cada atividade dizendo se gostou “muito” (carinha a sorrir de cor verde), “mais ou menos” (carinha de cor amarela) ou “não gostou” (carinha de cor vermelha) e porquê.

❖ **Inquérito por entrevista (crianças e orientadora cooperante):**

No final da implementação do nosso projeto achámos pertinente a realização de um inquérito por entrevista às crianças e à orientadora cooperante, para que estas fizessem uma avaliação global do projeto.

A entrevista foi realizada oralmente às crianças e todas tiveram o momento de expressar as suas opiniões. O guião para a entrevista continha as seguintes questões: “Sobre o que foi o projeto?”; “De tudo o que fizemos, de que gostaram mais? Porquê?”; “De tudo o que fizemos, de que gostaram menos? Porquê? Então o que acham que deveríamos ter feito?”; “O que aprenderam com este projeto?”; “Gostariam de saber mais coisas sobre algum dos países que trabalhámos? O quê? Gostariam de continuar o projeto? Porquê? E o que gostariam de fazer agora?”

O guião da entrevista à educadora cooperante foi enviada por correio eletrónico e englobava as seguintes questões: “Que avaliação faz do projeto na globalidade? Justifique.”; “Quais foram os aspetos mais positivos do projeto? Justifique.”; “Que aspetos foram menos conseguidos?”; “O que modificaria? Porquê?”; “Quais considera terem sido as aprendizagens mais significativas por parte dos alunos/das crianças?”; “O que tem a dizer sobre o papel dos alunos/das crianças no desenvolvimento do projeto?”; “Que comentário tece ao desempenho da (s) formanda (s) na implementação do projeto?”; “Gostaria de fazer alguma sugestão relativamente à articulação entre Prática Pedagógica Supervisionada A2 e o projeto didático construído no âmbito de Seminário de Investigação Educacional A2?” e, por fim, “Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou fazer algum comentário?”.

Consoante as respostas aos inquéritos por entrevista, seja da educadora cooperante seja das crianças, conseguimos obter informações relativas a todo o projeto de intervenção.

Sessões	Instrumentos de recolha de dados
Semana I e II “À Descoberta de Portugal”	<ul style="list-style-type: none"> • Registo fotográfico; • Notas de campo; • Tabela final.
Semana III “Cantinho dos países do Mundo”- Planificação do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo; • Videogravação; • Planificação do projeto.
Semana IV Egito	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Registo fotográfico; • Notas de campo; • Tabelas finais; • Grelha de avaliação das atividades.
Semana V Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Registo fotográfico; • Notas de campo; • Tabelas finais; • Grelha de avaliação das atividades.
Semana VI França	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Registo fotográfico; • Notas de campo; • Tabelas finais; • Grelha de avaliação das atividades.
Semana VII Guiné-Bissau	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Registo fotográfico; • Notas de campo; • Tabelas finais; • Grelha de avaliação das atividades.
Semana VIII Avaliação e divulgação dos produtos/trabalhos das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Entrevista (crianças e orientadora cooperante).

Quadro 3 – Instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo das sessões/semanas do projeto de intervenção

Capítulo IV

Apresentação e Análise de dados

Nota introdutória

Neste quarto capítulo, iremos focar-nos na análise e discussão dos dados recolhidos no decorrer do nosso estudo e implementação do nosso projeto.

A análise de dados será feita tendo em conta o nosso tema específico individual que se encontra apoiado teoricamente nos primeiros capítulos do presente relatório.

Primeiramente apresentaremos e explicaremos a metodologia de análise de dados do estudo, descrevendo as categorias e subcategorias de análise selecionadas.

Seguidamente passaremos à análise e discussão dos dados, sustentadas nas categorias e subcategorias assinaladas. Estas centram-se fundamentalmente em episódios transcritos a partir das videograções das sessões do projeto de intervenção.

Por fim, apresentamos uma síntese de todos os resultados obtidos, considerando a questão de investigação: “Qual o papel do educador na educação para a cidadania e no desenvolvimento da competência comunicativa, numa perspetiva plurilingue, em contexto pré-escolar?”.

4.1. Metodologia de análise de dados

Neste primeiro ponto do capítulo IV, descrevemos e esclarecemos a metodologia de análise de dados usada por nós, a análise de conteúdo, bem como os instrumentos de análise de dados, designadamente, as categorias de análise selecionadas por nós.

4.1.1. Análise do conteúdo

Relativamente à análise dos dados obtidos, tendo o nosso trabalho uma natureza qualitativa, julgámos mais adequado usar a técnica de análise de conteúdo, definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter,

por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1988, p.42).

Pardal & Correia afirmam que a análise de conteúdo é a técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e qualitativo, a descrição do conteúdo da comunicação. Essa descrição pode ser apresentada de forma escrita, apresentando-se, por exemplo, num discurso, numa dissertação ou em livro, ou, por outro lado, pode-se apresentar de forma não escrita, podendo assim apresentar-se como um filme, uma fotografia, emissões radiofónicas ou programas televisivos (Pardal & Correia, 1995, p.72).

Segundo Bardin, a análise de conteúdo organiza-se em três fases:

- ❖ a pré-análise;
- ❖ a exploração do material;
- ❖ o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1988, p. 95).

Relativamente à primeira fase, a pré-análise, esta compreende a organização do material a ser analisado de maneira a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais, possibilitando o desenvolvimento de todo o processo.

Assim sendo, primeiramente começámos por organizar os vários materiais que serviriam para análise, respetivamente, as transcrições das videogravações das sessões concretizadas e as fotografias. Seguidamente passamos à leitura flutuante das transcrições das videogravações, de modo a encontrarmos episódios significativos para as categorias esboçadas (das quais falaremos no próximo ponto deste capítulo) (Bardin, 1988, p.95-100).

A segunda fase centrou-se na análise mais aturada dos dados, apoiando-nos nas decisões referentes à organização da nossa análise (Bardin, 1988, p.101).

Por último, na terceira fase, procedemos à interpretação dos resultados à luz dos objetivos de análise (Bardin, 1988, p.101).

De seguida, apresentamos os instrumentos de tratamento de dados, mais precisamente, as categorias de análise de dados.

4.1.2. Instrumentos de tratamento de dados: categorias de análise

Depois da recolha dos dados e tendo em conta a sua informação, é necessário realizar a análise dos mesmos. Primeiramente elaborámos um conjunto de categorias e subcategorias em uniformidade com o tema individual, para seguidamente realizarmos a organização dos dados recolhidos.

Neste sentido, expomos no quadro seguinte (Quadro 4) as categorias e subcategorias de análise seleccionadas:

Categorias	Subcategorias
1. O educador e a educação para a cidadania	1.1. Componentes da EpC
	1.2. Atividades propostas
2. O educador e a competência comunicativa	2.1. Tarefas / atividades de linguagem
	2.2. Papel do educador

Quadro 4 – Categorias e Subcategorias de análise

Relativamente à primeira categoria, *O educador e a educação para a cidadania*, segundo Andrade et al (2003), “as línguas e a sua aprendizagem são hoje entendidas como importantes factores mediadores do desenvolvimento de um cidadão capaz de participar numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade linguística e cultural (...)” (p.489), promovendo desta maneira atitudes e competências benéficas para o contacto intercultural.

Assim sendo, é necessário apurar que indicadores há de que educámos para a cidadania através das línguas.

Achámos relevante que esta categoria abarcasse duas subcategorias, uma relativa às componentes da Educação para a cidadania (EpC) e outra sobre as atividades propostas. Neste sentido, pretendemos analisar, tendo em conta o enquadramento teórico, que dimensões ou componentes foram mais trabalhadas no projeto e de que modo foram operacionalizadas, isto é, através de que propostas de atividades.

Em relação à segunda categoria, *O educador e a competência comunicativa*, sabemos que,

“de um modo geral, a comunicação é fulcral no desenvolvimento da criança. A comunicação implica a participação ativa dos interlocutores, a criança e o adulto. A criança necessita de oportunidades comunicativas e a existência de vastas razões que conduzam ao desejo e à necessidade de comunicar” (Sim-Sim, 2008, p.34).

Desta forma, pretendemos encontrar indicadores de que procurámos desenvolver a competência comunicativa das crianças, através de espaços comunicativamente ricos nos vários momentos do projeto.

Dentro da segunda categoria, assumem-se como subcategorias, as tarefas / atividades de linguagem e o papel do educador.

Nestas subcategorias contemplam-se as atividades linguístico-comunicativas desenvolvidas, sendo importante identificar que atividades/ momentos ocorreram e fomentaram a comunicação das crianças e quais as estratégias que o educador usou, como por exemplo, a de facilitador ou mediador, ao ajudar as crianças a chegar ao sentido de algo.

Para a identificação das atividades linguísticas trabalhadas, tivemos como referência a seguinte tipologia:

Tipologia das Tarefas	Descrição
Tarefas que se prendem com a ativação e o desenvolvimento de conhecimentos da esfera do linguístico-comunicativo	
Metalinguísticas/-comunicativas (TM)	. visam levar o aluno a refletir sobre a língua sistema, a língua uso e/ou a língua cultura, contribuindo para um conhecimento reflexivo sobre a língua e a comunicação.
Comunicação/ produção (TC/P)	. visam levar o aluno a produzir e a usar a língua com fins comunicativos; visam a implicação do aluno numa situação real de comunicação, levando-o a experimentar e a arriscar em língua.

Quadro 5 – Tipologia das tarefas (Pinho, 2008)

Após a apresentação das categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos, passamos para a análise e discussão dos resultados alcançados, tendo como suporte as categorias previamente expostas.

4.2. Análise e discussão de resultados

Na análise e discussão dos dados recolhidos, apresentaremos os dados sobre o educador e a educação para a cidadania e seguidamente sobre o educador e a competência comunicativa, fazendo por fim uma síntese dos resultados.

É importante salientar que dos dados referentes às diversas sessões desenvolvidas no âmbito do nosso projeto serão somente apresentados os episódios mais importantes relativos a cada sessão, partindo das transcrições das videogravações, das planificações e sempre que for necessário, serão também apresentados registos fotográficos, reforçando assim a análise realizada.

4.2.1. O educador e a educação para a cidadania

Relativamente à categoria *o educador e a educação para a cidadania*, dela fazem parte duas subcategorias, nomeadamente as *componentes da educação para a cidadania* e as *atividades propostas*. Em relação à subcategoria das componentes da educação para a cidadania, tínhamos como objetivo compreender as dimensões que foram trabalhadas (civil, social e política) no decorrer do nosso projeto; já em relação às atividades propostas, tentámos analisar de que forma a EpC foi concretizada, indo ao encontro de todo o estudo.

❖ *Componentes da Educação para a cidadania*

Ao analisarmos a descrição das sessões e as transcrições das videogravações, consideramos que, ao longo do projeto, foram sobretudo trabalhadas as seguintes componentes: a civil e a social.

Este episódio ocorreu durante a semana do Brasil, na sessão de pesquisa para a elaboração da maquete.

Semana V - Brasil ⁴
<p>E – Não são pretos chama-se índios, são avermelhados, têm a pele avermelhada. Eles andam vestidos como nós? Como se chama aquela casinha ali no meio? Como é que eles fazem as cabanas?</p> <p>Aluno D – De paus</p> <p>Aluno S – De palha e de paus</p> <p>E – Eles vestem-se da mesma maneira que nós?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>Aluno S – Eles vestem sempre a mesma roupa</p> <p>E – Acham que estes meninos também andam na escola como vocês?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>E – Como é que vocês acham que estas pessoas se alimentam? Acham que eles também vão ao supermercado como nós?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>E – Então?</p> <p>Aluno D – Matam os animais</p> <p>E – Acham que eles têm carros como nós?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>Aluno R – Têm barcos</p> <p>E – E as casas são como as nossas?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>Aluno S – Só são tapadas por cima e têm as coisas por dentro só</p> <p>E – E são como as nossas feitas de tijolo?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>E – Então são feitas de quê?</p> <p>Alunos – De madeira e de palha</p> <p>E – Vocês acham que são mais resistentes ou mais fracas?</p> <p>Alunos – Fracas</p>

Quadro 6 – Transcrição 1 _ Semana V_ Brasil

Neste episódio a educadora mostrou vídeos sobre a Amazônia, mais precisamente sobre a população que lá vive, como vive e se veste e os tipos de casas existentes.

Com a visualização do vídeo, as crianças perceberam que tinham muito mais condições habitacionais, pois como disseram os alunos, as casas dos índios da amazônia eram feitas de madeira e palha e mais frágeis.

⁴ Ao longo dos excertos, **E** corresponde à educadora estagiária. A cada criança foi feita corresponder uma letra de modo a garantir o anonimato.

Este episódio faz parte do trabalho de pesquisa realizado para ajudar na construção da maquete, permitindo às crianças conhecer essa zona do país e as diferentes realidades em que as pessoas vivem, sensibilizando-as, desta forma, para o facto de nem todas as pessoas viverem nas mesmas condições que eles e nem todos beneficiarem das mesmas oportunidades. Neste sentido, estamos a educar para a componente social da EpC, uma vez que tentamos sensibilizar as crianças para todos os direitos das pessoas referentes ao bem-estar económico e social. Por outro lado, estamos simultaneamente a desenvolver a dimensão cultural da EpC, ao criarmos situações através das quais as crianças adquirem conhecimentos sobre outros povos e refletem sobre as diferentes realidades socioculturais. Momentos como este vão ao encontro de um dos princípios gerais da educação pré-escolar, designadamente o fomento “da inserção da criança, em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas” (OCEPE, 1997, p.15).



Figura 21 – Maquete relativa à Amazónia

O episódio agora transcrito ocorreu durante a semana da França, mais propriamente na sessão do trabalho de pesquisa.

Semana VI - França
<p>Aluno H - As mães levam os filhos à escola para saberem muitas coisas.</p> <p>Aluno D - Colocam o seu nome no quadro quando chegam à sala.</p> <p>Aluno H - Os pais levam os meninos até à sala. Marca-se as presenças. Os meninos têm os números e o calendário na sala.</p> <p>Aluno D - Eles têm cabides para colocar as roupas.</p> <p>Aluno H - Nós também dizemos as letras dos nossos nomes e isso é para ir para escola dos grandes</p> <p>Aluno H - Eles também têm o cantinho da biblioteca. Vão dormir um pouquinho. Eu dormia na creche</p> <p>Aluno D - Há prolongamento.</p> <p>Aluno X - Jogos de chão.</p> <p>Aluno H - Nós não temos ginástica.</p> <p>Aluno D - Mas agora temos feito com as danças.</p> <p>Aluno D - A escola de França é igual à nossa.</p>

Quadro 7 – Transcrição 2 _ Semana VI _ França

Nesta sessão, a educadora mostrou vídeos relativos às escolas francesas, através dos quais as crianças tinham de descobrir as semelhanças e as diferenças entre o jardim de infância português e o francês (*école maternelle*). Todas as transcrições acima referidas ocorreram durante a exploração dos vídeos com a nossa

ajuda, para que identificassem as tais diferenças e/ou semelhanças, dando-se maior importância às rotinas e instalações dos espaços educativos.

No fim, as crianças chegaram à conclusão de que as escolas francesas tinham as mesmas



Figura 22 – Trabalho de pesquisa referente às escolas portuguesas e francesas

rotinas e os espaços educativos que as escolas portuguesas.

Assim sendo, neste exemplo, voltamos a educar para a componente social das crianças, neste caso procurando expandir a visão das crianças sobre realidades educativas análogas, ajudando-as a retirar as suas próprias conclusões. Conforme se pode ver pela Figura 22, com a ajuda das educadoras as crianças compararam os dois contextos, identificando rotinas, atividades e áreas de aprendizagem e trabalho. Os recortes para a elaboração do cartaz acima referido são imagens que surgem nos vídeos visualizados, selecionadas pelas crianças e pela educadora a partir da comparação das salas e dinâmicas em análise.

Os episódios agora transcritos ocorreram durante a semana da planificação do trabalho (semana III), onde, numa conversa com o grupo, tentámos perceber quais os conhecimentos prévios acerca dos países selecionados por eles, trabalhando assim a componente civil da educação para a cidadania, designadamente ao nível do direito de participação e liberdade de escolha.

Semana III – Planificação do trabalho

EG - Meninos, nós agora... vocês vão ficar divididas em grupos, vão ser dois grupos juntos que vão estudar dois países. Vão trabalhar dois países comigo e dois países com a EI. Eu vou ficar com o Brasil e com a Guiné, quem é que quer ficar comigo?

E - Se calhar é melhor perguntar a um de cada vez, porque isto está uma confusão. Fazemos assim, a EG vai ficar com o Brasil e com a Guiné, então a EI fica com que países?

Aluno R - Com a França.

EG - Com a França e com o Egito. Aluno S queres ficar com o Egito e com a França?

Aluno S - Não, eu quero ficar com a EG.

E - Aluno F?

Aluno F - EI

E - O aluno D já tinha dito que queria ficar com o Brasil e com a Guiné.

Neste episódio, de forma a auxiliar e organizar todo o projeto, as educadoras dividiram o grande grupo em dois, tendo cada um de trabalhar dois países. No entanto a escolha dos grupos/países em que cada um seria integrado foi uma opção própria de cada criança, uma vez que na base deste projeto procurámos que estivesse a liberdade de expressão e de escolha e os próprios interesses das crianças.

Desta forma, através de momentos como este, intentámos incentivar a participação das crianças no processo educativo. Como é referido nas OCEPE (1997), procurámos “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.19), encarando-a como sujeito no processo educativo. Esta dimensão fica mais claramente visível nos momentos em que as crianças puderam participar nas tomadas de decisão relativamente ao trabalho a desenvolver. Consideramos, por isso, que integrámos neste projeto uma dimensão política da educação para a cidadania, ao termos em atenção o direito à participação.

Semana III – Planificação do trabalho

EG - Quando eu ontem estava a falar com vocês sobre o que vocês já conheciam sobre os vários países. Já tínhamos falado do Brasil, e qual era o outro, lembram-se?

Aluno R - Egito.

EG - Não. Dos que já falamos, dos que vocês já conheciam. Falamos do Brasil e da França que até o aluno T esteve a falar. Hoje vamos falar do Egito e da Guiné. O que é que vocês já conhecem da Guiné e do Egito? O aluno A já esteve a falar algumas coisas.

Aluno T - Tem muita areia.

EG - Há muita areia no Egito, sim senhora!

Aluno R - Tem pirâmides.

EG - Tem pirâmides. E o que é que são as pirâmides?

Aluno M - É onde as pessoas se enterram.

Aluno M - Eles têm as pirâmides, porque quando as pessoas morrem têm de se enterrar.

EG - E o aluno A completou, estão dentro das pirâmides, mas metem em caixões aluno A?

Aluno A - Chamam-se sarcófagos.

EG - Sarcófagos. Queres dizer alguma coisa aluno F?

Aluno F - Quando há tempestades de areia no Egito, as pessoas do Egito vão logo para as pirâmides.

Para além da esfera da participação enquanto elemento central da educação para a cidadania, contemplámos a dimensão pessoal e vivencial das crianças. Com efeito, “partimos do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (OCEPE, 1997, p.19), para com elas criarmos momentos de aprendizagem que fossem significativos para elas e simultaneamente as preparassem para o contacto com o outro, cultural e linguisticamente diverso, numa perspetiva de cidadania intercultural.

Assim, neste episódio, de maneira a tentar perceber os conhecimentos prévios de cada criança relativamente a cada país a trabalhar, a educadora questionou-os sobre o que conheciam de cada um, sendo uma forma de dar a palavra a cada criança, permitindo assim que elas sentissem que eram uma parte integrante do projeto.

❖ *Atividades propostas*

Ao analisarmos a descrição das sessões e as transcrições das videogravações, consideramos que, ao longo do projeto, a educação para a cidadania foi trabalhada através de atividades de expressão musical e motora (dança), de pesquisa, de expressão plástica, linguísticas e relacionadas com a comunicação intercultural.

Seguidamente, enunciaremos e refletiremos sobre algumas destas atividades.

A educação para a cidadania concretizou-se em atividades relacionadas com a *expressão musical e motora*, em particular danças características dos países em descoberta.

No exemplo seguidamente apresentado, que ocorreu na semana dedicada ao Egito, vemos como as crianças analisam um vídeo sobre a dança do ventre e outro sobre uma dança masculina. Para além de prestarem atenção aos movimentos, a educadora chama a atenção para os instrumentos musicais, num trabalho de exploração de sons e ritmos e reconhecimento dos instrumentos.

Semana IV – Egito
<p>Alunos – Estão ali meninas a dançar Aluno M – Ah estão a mexer a barriga Aluno A – Estão a mexer os pés E – Mexem bem ou não mexem o ventre? Alunos – Sim E – Não, estão a dar um espetáculo. Olha oiçam os instrumentos Aluno M – É a pandeireta E – Muito bem aluno M Aluno A – É o jambé E – Olhem eu agora vou parar e vou-vos mostrar outro vídeo assim muito rápido, vejam quais são as diferenças Aluno R – E, vão andar com as colheres de pau E – Colher de pau aquilo aluno R? Sabem que a outra dança era a dança das meninas esta é a</p>

dança de quê? Das meninas?

Alunos – Não, dos meninos

Aluno S – Sim, no karaté

E – São passos de dança mais simples do que os das meninas, os passos de dança são muito mais simples

Quadro 8 – Transcrição 3 _ Semana IV _Egito

Neste caso, e tal como aconteceu em cada uma das sessões, privilegiou-se o trabalho em torno da expressão musical, e mais particularmente de um dos eixos fundamentais da educação musical para a educação pré-escolar: dançar



(OCEPE, 1997, p.64).

Figura 23 – Atividade de expressão motora – Dança do ventre

Consideramos, por isso, que estamos a concorrer para uma cidadania intercultural, dado que mostrámos às crianças diferentes manifestações culturais, através da música, explorando, simultaneamente, a expressão motora. Conforme se afirma nas OCEPE (1997), os contactos com manifestações culturais “constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.” (p.63).

Outra das atividades privilegiadas foi a *pesquisa em grupo*, nomeadamente através da visualização de vídeos e com o apoio da educadora. Um exemplo disso aconteceu na semana V, dedicada ao Brasil, à qual se reporta o episódio seguidamente transcrito.

Semana V – Brasil

Aluno R – O que é que eles vão fazer com a chita?
E – Atingiu-o com a pistola
Aluno B – E o que é que aconteceu?
Aluno R – Agora ela morreu, tá com o alicate, tá com a seringa
E – Acham que ele está a matar a chita?
Aluno B – Não
Aluno R – Tá
E – Não, tu vais ver
Aluno S – Tava a abrir a boca que era para tirar ...
E – Olhem a chita ali olhem a andar
Aluno R – Então porque é que ela está assim?
E – Olha ele atirou uma bala com a pistola ou foi a seringa com um líquido?
Aluno S e Aluno R – Foi a seringa com o líquido
E – Tu quando vais tomar uma injeção também não te matam pois não?
Aluno S – Mas a chita levantou
Aluno B – Olha a chita
E – É uma vacina não acham?

Quadro 9 – Transcrição 4 _ Semana V _ Brasil

Após a conversa em grande grupo, a educadora trabalhou com as crianças que estavam responsáveis pelo estudo do Brasil, nomeadamente, sobre os animais em vias de extinção que existem na Amazónia.

Nesta sessão foram mostrados vídeos sobre os animais em vias de extinção e em um dos vídeos aparece uma chita que é atingida por um tranquilizante. As crianças, ao visualizarem este momento, pensaram que os veterinários estavam a ferir/matar o animal, mas com o decorrer do vídeo elas aperceberam-se de que a chita só foi atingida para que lhe conseguissem dar uma vacina.

Este episódio faz parte do trabalho de pesquisa realizado e que permitiu às crianças conhecer essa zona do país e diferentes realidades. Deste modo, procurámos sensibilizá-las relativamente ao cuidado a ter com os seres vivos e, por outro lado, educá-las para a cidadania numa perspetiva de educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável, nomeadamente no cuidado a ter com todas as espécies de seres vivos, sejam eles seres humanos, animais ou plantas.

Isso reflete-se no trabalho realizado pelas crianças em torno dos animais em vias de extinção, ilustrado nas imagens apresentadas.



Figura 24 – Trabalho sobre os animais em vias de extinção na Amazónia

O episódio que agora apresentamos situa-se na semana dedicada à França, e decorre mais propriamente na sessão de pesquisa para a elaboração da maquete.

Semana VI – França

Aluno A - A Torre Eiffel fica em Paris

Aluno A - Olha ali a Torre. Tão linda que ela é toda iluminada. Assim iluminada até parece o farol da Barra. Olha agora aquela Roda Gigante.

E - E o que é que vimos mais?

Aluno R - Rio Sena

E - Nós estivemos a ver uns vídeos de França e lá tinha um museu que tinha forma de cristal diz o aluno A. Como é que se chamava?

Aluno U - Museu do Louvre

E - Aluno U, nós vimos outro muito importante, como é que se chamava? Que até falamos das batalhas e tudo

Aluno U - Batalhas

Aluno A - Só dizem batalhas, é o arco do triunfo

E - Olha mas sabes uma coisa? O aluno U não deixa de ter razão, o arco do triunfo foi feito pelos franceses

Aluno A e Aluno U - Foi um senhor que ganhava sempre as batalhas

Quadro 10 – Transcrição 5 _ Semana VI _ França

Neste episódio, a educadora, através do *Google earth* e de vídeos encontrados no *youtube*, mostrou às crianças alguns monumentos históricos da França. Como as crianças já tinham alguns conhecimentos prévios sobre o país, esta atividade ajudou no aumento dos conhecimentos para a elaboração da maquete. A educadora trabalhou a educação para a cidadania, mais propriamente a parte cultural e histórica

da cidade de Paris, pois ao visualizarem imagens e vídeos sobre os monumentos existentes, as crianças foram mais além do esperado, pois quiseram saber o porquê da existência e o significado de cada um.

As atividades de pesquisa estiveram na base de outro tipo de atividades privilegiado: as de *expressão plástica*, em particular, a construção da maquete, que permitiam, para além da mobilização das descobertas sobre os países, povos e culturas (numa



perspetiva de educação para a cidadania intercultural), o trabalho em torno da expressão tridimensional (OCEPE, 1997) e de conceitos matemáticos. Com efeito, “A exploração de materiais que ocupam um espaço bi- ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da Matemática. Por seu turno, a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística.” (OCEPE, 1997, p.63).

Procurámos ainda contemplar *atividades linguísticas* associadas a cada país a ser trabalhado ao longo das semanas. Por exemplo, este episódio ocorreu durante a semana da Guiné-Bissau e ilustra o diálogo através do qual as educadoras e as crianças conversam sobre semelhanças e diferenças entre crioulo e português, numa tentativa de alargar o reportório lexical plurilingue das crianças e sensibilizá-las para a diversidade linguística.

Semana VII - Guiné-Bissau

EG – “Eu sou” ou então “Eu”. Sabem como se diz em crioulo? “Ami”. Por exemplo, imaginem que vocês querem dizer “eu sou o aluno B” em crioulo dizemos “ami aluno B”, “eu sou o aluno B”. Se fosse o aluno A como é que dizíamos?

Aluno A – “Ami aluno A”.

EG – Muito bem. E se fosse o aluno I?

Aluno I – “Ami aluno I”.

Aluno M – “Ami aluno M”

Aluno K – “Ami aluno K”

Aluno C – “Ami aluno C”

Aluno D – “Ami aluno D”

E – Quero ver quem é que já sabe mais disto. Eu não estive aqui então não sei

EG – Digam à professora como é que dizem o vosso nome, por exemplo, “eu sou o aluno A”. O aluno A responde

Aluno A – “Ami Afonso”

EG – Muito bem. E o que quer dizer?

Aluno A – “Eu sou”

E – Esta palavra aqui é em português, sabem o que é que diz aqui? Aqui diz “comida”. Esta palavra é como se diz comida em crioulo e sabem como é que se diz em crioulo? “bianda” ou “kumida”, com “K” olhem a diferença. Não está escrito de igual maneira pois não?

Aluno A – Não

E – Qual é a diferença?

Aluno M – Nesta e nesta, nas duas primeiras letras

E – Então comida dizemos “kumida” ou...

Aluno M – Ou “bianda”.

Quadro 11 – Transcrição 6 _ Semana VII_Guiné-Bissau

Para introduzir a atividade a educadora perguntou às crianças se sabiam qual era a língua falada na Guiné e todo o grupo disse que não sabia e que não conhecia muitos aspetos desse país.

Posteriormente, a educadora dividiu o grande grupo em dois (a educadora Gisela ficou responsável por dez crianças e a educadora Inês ficou responsável pelas outras dez). Foram mostradas às crianças palavras escritas em português e crioulo. Esta atividade pode ser vista como um jogo dividido em duas partes. Na primeira parte, a identificação das letras e o trabalho silábico para que as crianças conseguissem soletrar por si mesmas e, na segunda parte, a ligação entre as palavras escritas em português e as palavras escritas em crioulo com o mesmo significado.

No fim da atividade, as crianças já sabiam dizer as expressões em crioulo guineense e associar ao que correspondia em português.

Com a realização desta atividade a educadora educou para a cidadania, no que diz respeito às diferentes línguas nos diversos países, aumentando desta forma os conhecimentos linguísticos de cada criança para além da sua língua materna. Tratou-se acima de tudo de uma atividade de exploração com caráter lúdico, procurando-se estimular o “prazer em lidar com as palavras” e “descobrir relações” (OCEPE, 1997, p.67). Além disso, as atividades linguísticas propostas no trabalho sobre cada país intentaram familiarizar as crianças com o código escrito, nas suas diversas manifestações.

As atividades de natureza linguístico-comunicativa serão alvo de maior atenção na categoria seguinte.



Figura 26 – Trabalho realizado com as crianças sobre as expressões em português e crioulo guineense

Ainda no foro da comunicação, houve momentos em que procurámos consciencializar as crianças para o diálogo intercultural, visando o desenvolvimento intercultural das crianças (cidadania intercultural).

O episódio que apresentamos ocorreu durante a semana do início do projeto, na sessão destinada à planificação do trabalho. A educadora mostrou uma imagem (Figura 27) que ilustrava um encontro intercultural, questionando as crianças sobre o que estava a acontecer na imagem e se elas achavam que os (as) meninos (as) falavam a mesma língua e como comunicavam caso não falassem.

Semana III – Planificação do trabalho

E – Muito bem então olha oh aluno F diz-me uma coisa, aquele menino é chinês, aqueles dois meninos, como é que eles perguntam o nome aos outros?

Aluno A – Tentam falar outra língua

Quadro 12 – Transcrição 7 _ Semana III_Planificação do trabalho

Aluno U – Em chinês

E – Será que os outros percebem?

Alunos – Não

Aluno M – Eu já sei, porque eles fazem gestos

E – Ahhh, eles falam por gestos

Aluno A – É língua gestual

E – E como é que tu achas que ele vai perguntar através dos gestos como é que te chamas?

Aluno M – Ele mexe a boca

Aluno A – Mexe os dedos

Como podemos ver neste exemplo, as crianças mostram perceber que nem toda a gente fala a mesma língua.

Nomeadamente, os alunos A e M compreenderam que existem várias formas de as pessoas comunicarem entre si mesmo que não falem a mesma língua, por exemplo através de gestos (linguagem não verbal). ⁵

O diálogo com as crianças permitiu que as mesmas nos revelassem que tinham consciência da multiplicidade de línguas que existem no mundo.

Através de atividades como esta estamos a criar situações de educação intercultural, enquanto tema transversal no âmbito da educação para a cidadania e, simultaneamente, articulado com as áreas de formação pessoal e social e de conhecimento do mundo (OCEPE, 1997, p.55).



Figura 27 – Imagem ilustrativa do encontro intercultural

⁵ Não podemos perceber com clareza se as crianças estão a assumir o recurso aos gestos como uma estratégia de comunicação ou se estão aqui a confundir o uso de gestos como sendo sempre o uso da língua gestual. De qualquer modo, importa destacar que as crianças demonstram compreender que, em caso de não haver uma língua partilhada, se pode recorrer a outras estratégias comunicativas.

4.2.2. O educador e a competência comunicativa

❖ *Tarefas/atividades de linguagem*

Este episódio ocorreu durante a semana do Egito, mais precisamente na sessão da atividade linguística. Ao longo do projeto trabalhamos diferentes tipologias de atividades linguísticas, neste caso concreto, as *atividades metalinguísticas* que englobam os momentos que levam as crianças a refletir sobre as línguas e o seu funcionamento, como o exemplo que apresentamos a seguir sobre o sistema de escrita existente no Antigo Egito.

Semana IV –Egito
<p>E – Muito bem, então o aluno K disse que nós escrevemos para mandar mensagens, para dizer alguma coisa a alguém e o aluno M disse que escrevemos para não nos esquecermos de alguma coisa, então se não havia abecedário no Egito como é que eles mandavam mensagens e como é que eles escreviam para não se esquecer?</p> <p>E – Será que no Antigo Egito já existiam as letras?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>E – Então como é que eles escreviam? A escrita serve para quê?</p> <p>Aluno K – Para escrever com as mãos</p> <p>E – Mas para que serve a escrita? Porque é que a gente escreve?</p> <p>Aluno K – Escreve para dizer uma mensagem ou isso</p> <p>Aluno M – Para não nos esquecermos do que queremos fazer</p> <p>Aluno F – Não mandavam</p> <p>Aluno M – Mas assim esquecia-se e depois já não faziam o trabalho correto</p> <p>Aluno K – E já não faziam mensagens</p>

Quadro 13 – Transcrição 8 _ Semana IV _Egito

Neste episódio vemos um diálogo introdutório, no qual as educadoras e o grupo de crianças conversaram sobre a forma de comunicar dos antigos egípcios, chegando à conclusão de que o abecedário é fulcral para



Figura 28 – Atividade linguística realizada com as crianças

conseguirmos comunicar, pois é através dele que construímos frases para comunicar com os outros e transmitir mensagens.

Como refere o aluno M, a escrita serve também para não nos esquecermos do que queremos fazer.

Após o diálogo com as crianças, iniciámos o passo seguinte que consistiu na apresentação e análise de hieróglifos egípcios. Posteriormente cada aluno comparou o abecedário português com os hieróglifos, chegando à conclusão que cada hieróglifo corresponde a cada letra do abecedário. Seguidamente e com o auxílio da educadora, cada aluno construiu o seu próprio nome através do sistema do antigo Egito.

Com isto, tentámos que as crianças percebessem que cada hieróglifo representava as letras do nosso abecedário, ajudando assim a desenvolver a capacidade de refletir sobre as línguas, bem como a perceber o princípio alfabético, que é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.



Figura 29 – Hieróglifos

Atividades como esta e como a apresentada na subcategoria “Atividades propostas” (no âmbito da categoria Educação para a Cidadania) centrada na comparação entre português e crioulo concorrem para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, alicerçada um conhecimento reflexivo sobre a língua e a comunicação.

Vejamos outros exemplos.

Semana VI – França

E – Sabes o que é o vocabulário? É o conjunto de palavras que nós transmitimos, que nós falamos. Aluno U, consegues-me dizer outra palavra emprestada? Uma palavra que vocês achem que é francesa e que nós utilizamos cá. Já vimos croissant que é um bolo francês que nós fazemos cá em Portugal e não lhe mudamos o nome continuamos a dizer croissant, outra palavra que vocês conheçam

Aluno R – Quiche

E – Quiche é uma espécie de tarte não é? Mas quiche é uma palavra francesa, muito bem aluno R.

Quadro 14 – Transcrição 9 _ Semana VI_França

Nesta sessão, os alunos já tinham algum conhecimento prévio de algumas palavras “emprestadas”, na sala existia um aluno que tinha familiares franceses o que ajudou a realização da atividade, visto que ele já sabia muitas palavras.

Com esta atividade, a educadora queria que os alunos tivessem noção que os portugueses utilizam diversas palavras de origem francesa como por exemplo, croissant, quiche, etc.

Em relação às diferentes tipologias de atividades linguísticas, este episódio resulta de uma atividade metalinguística, fomentando um momento de reflexão sobre o uso de palavras estrangeiras na língua portuguesa.

Este próximo episódio ocorreu durante a semana da Guiné-Bissau, mais propriamente na sessão da atividade linguística.

Semana VII – Guiné-Bissau

E – Então vamos começar. Estas palavras são português ou crioulo?

Aluno A – Crioulo

E – Vejam bem. Estão aqui as palavras, tu vê com os olhos não é preciso estares a mexer. Esta palavra aqui que eu vos estou a mostrar é em português. Sabem o que é que diz aqui?

Alunos – Não

E – “Eu sou” ou então “Eu”. Sabem como se diz em crioulo? “Ami”. Por exemplo, imaginem que vocês querem dizer “eu sou o aluno B” em crioulo dizemos “ami aluno B”, “eu sou o aluno B”. Se fosse o aluno A como é que dizíamos?

Aluno A – “Ami aluno A”.

E – Muito bem. E se fosse o aluno I?

Aluno I – “Ami aluno I”.

Aluno M - “Ami aluno M”

Aluno K - “Ami aluno K”

Aluno C - “Ami aluno C”

Aluno D - “Ami aluno D”

E – Quero ver quem é que já sabe mais disto. Eu não estive aqui então não sei

EG – Digam à professora como é que dizem o vosso nome, por exemplo, “eu sou o aluno A”. O aluno A responde

Aluno A – Não me lembro

EG – Então? Acabamos de dizer agora

Aluno A – “Ami Afonso”

EG – Muito bem. E o que quer dizer?

Aluno A – “Eu sou”

EG – Agora vamos ver outra palavra. Esta aqui é em português, sabem o que diz aqui? Aqui diz “comida”. Esta palavra é como se diz comida em crioulo e sabem como é que se diz em crioulo? “Bianda” ou “kumida”. Não está escrito de igual maneira pois não?

Aluno A - Não.

Aluno M – Não

E – Qual é a diferença?

Aluno M – Nesta e nesta, nas duas primeiras letras

E – Então comida dizemos “kumida” ou...

Aluno M – Ou “bianada”

E – A última que nós temos é “veja você depois, até logo”. Estas são mais... Sabem como é que nós dizemos em crioulo? Olhem aqui

Aluno M – São quase todas diferentes as letras

E – Como é que dizemos “eu sou o aluno A”?

Aluno A – “Ami aluno A”

E – E como é que dizemos comida. Ninguém se lembra? Vou vos dizer outra vez para vocês não se esquecerem. “Kumida” ou então “bianda”

Quadro 15 – Transcrição 10 _ Semana VII_Guiné-Bissau

Este episódio situa-se no momento em que as educadoras mostraram ao grupo expressões ditas em crioulo guineense.

A primeira expressão mostrada às crianças foi “ami” que significa em português “eu sou” e todo o grupo teve de a dizer como se tivesse a apresentar-se em crioulo. Tratou-se, na verdade, de pequenos momentos em que as crianças contactaram com enunciados noutra língua e procuraram “usar” esses enunciados.

Ainda neste seguimento, as crianças continuam a analisar as línguas, orientadas pelas questões e indicações da educadora, procurando encontrar semelhanças/diferenças.

Ao longo das sessões privilegiámos ainda *atividades de comunicação/produção*, que têm como foco levar o aluno a produzir e a usar a língua com fins comunicativos e também ajudar na implicação do aluno numa situação real de comunicação, levando-o a experimentar e a arriscar. Exemplo disso são os momentos em que se procurou fomentar o uso espontâneo da língua a nível oral, como os momentos iniciais na manta.

Sobre o fomento da comunicação oral falaremos na subcategoria seguinte, em que refletiremos sobre o papel do educador.

❖ *Papel do educador*

Ao longo das várias semanas do projeto, procurámos criar momentos através dos quais, como educadoras, visámos potenciar a competência comunicativa das crianças. Sabemos que é na interação com os outros, nomeadamente com o adulto, que as crianças se desenvolvem linguisticamente. Assim, ao analisarmos as interações transcritas, detivemos a nossa atenção essencialmente no papel do educador no processo comunicativo com as crianças, dedicando especial atenção às perguntas que fomos colocando às crianças.

Este episódio ocorreu durante a semana da planificação do projeto.

Semana III – Trabalho de projeto

E – Eu não sei falar chinês mas por exemplo sei falar inglês, vamos imaginar que eu sou inglesa e que vou perguntar o nome, não, não vou perguntar o nome, vou perguntar outra coisa e vou dizer assim ... (fala entre os lábios) o que é que eu disse?

Aluno B – Inglês

E – Agora vou perguntar em português... (fala entre os lábios)

Aluno M – Diz outra vez

Aluno R e Aluno B – Chinês

E - E falei em que língua? Agora falei em português e vocês não perceberam certo? Falei agora em português e perguntei quantos anos tens e vocês não perceberam e sabem falar português. A aluna A percebeu porque diz que sabe ler os lábios, vocês sabem ler os lábios?

Alunos – Não, sim

E - Então como é que eles hão de comunicar? E se eu disser assim (exemplificou).

Aluno A - “Não”

E - “Não”, só uma palavra vocês reconheceram o que eu disse através dos lábios, mas se forem muitas vocês não reconhecem. É fácil ler nos lábios?

Alunos - Não.

E - E foi só uma palavra (em inglês que eles não entenderam). E vocês não reconheceram. Então a hipótese que o aluno M disse é possível?

Alunos - Não.

E - E a hipótese que o aluno A disse é possível?

Aluno A - Os surdos fazem com os dedos.

E - Quer a linguagem labial quer a língua gestual requerem uma aprendizagem, certo? Mas se eu disser assim? (exemplificou)

Aluno R - É dizer “vem” (outro exemplo).

Aluno U - A correr.

(O aluno M mexe as pernas- movimento da bicicleta)

E - Se o aluno M fizer assim o que quer dizer?

Aluno R - Ela está a andar de bicicleta.

Quadro 16 – Transcrição 11 _ Semana III_Planificação do projeto

Neste episódio, a educadora e as crianças refletem sobre a comunicação. Os alunos reconhecem que existem maneiras de comunicarem entre si, mesmo que a língua falada não seja a mesma.

Na verdade, as crianças chegam à conclusão de que podemos comunicar sem transmitirmos qualquer tipo de som e consideram que os gestos são uma forma diferente de comunicar. Elas afirmam que a língua gestual é uma língua visual baseada em movimentos.

Desta forma, a educadora fala entre os lábios para as crianças tentarem decodificar o que ela está a dizer. Por outro lado, incentiva os alunos a falarem entre os lábios para os colegas decodificarem o que estão a dizer, gerando desta forma, um ambiente de estimulação comunicativa, permitindo a cada criança oportunidades de interação com o restante grupo.

O educador no decorrer da atividade fez perguntas de forma a despertar a curiosidade e o interesse das crianças, a usarem a língua e a chegarem à compreensão de algo.

Este episódio ocorreu durante a semana dedicada à França.

Semana VI –França
<p>E – Como é que se diz saco?</p> <p>Aluno U – “Sac”</p> <p>Aluno R – Sacola</p> <p>E – O aluno U diz que saco se diz “sac” em francês. Sabes mais alguma?</p> <p>Aluno U – Sei</p> <p>E – Como é que se diz “olá”?</p> <p>Aluno U – Bonjour</p> <p>E – Bonjour é bom dia. E mais?</p> <p>Aluno U – Table</p> <p>E – O que é que é table?</p> <p>Aluno U – Uma mesa</p>

Quadro 17 – Transcrição 12 _ Semana VI _ França

Neste episódio a educadora teve uma conversa com o grupo de crianças sobre a França. Falaram sobre a língua falada, e como um aluno tinha familiares oriundos da França, este transmitiu ao restante grupo palavras e expressões que conhecia em francês, estimulando assim, os conhecimentos prévios das crianças. Neste caso, a educadora foi colocando questões que procurassem estimular a criança a recuperar conhecimentos prévios e vivências linguístico-culturais desta criança, fomentando o uso da comunicação através da partilha.

Este episódio ocorreu durante a semana do Egito.

Semana IV –Egito
<p>E – Será que no Antigo Egito já existiam as letras?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>E – Acham que não?</p> <p>Alunos – Não</p> <p>E – Então como é que eles escreviam? A escrita serve para quê?</p> <p>Aluno K – Para escrever com as mãos</p> <p>E – Mas para que serve a escrita? Porque é que a gente escreve?</p> <p>Aluno K – Escreve para dizer uma mensagem ou isso</p> <p>E – Para dar mensagens muito bem aluno M</p>

Aluno M – Para não nos esquecermos do que queremos fazer

E – Muito bem, então o aluno K disse que nós escrevemos para mandar mensagens, para dizer alguma coisa a alguém e o aluno M disse que escrevemos para não nos esquecermos de alguma coisa, então se não havia abecedário no Egito como é que eles mandavam mensagens e como é que eles escreviam para não se esquecer?

Quadro 18 – Transcrição 13 _ Semana IV_Egito

Neste episódio a educadora questionou as crianças de forma a compreender se estas conheciam a forma/sistema de escrita dos antigos egípcios.

Depois deste primeiro diálogo a educadora incentivou-os a refletir acerca da escrita e qual a sua utilidade.

No decorrer da atividade a educadora fez perguntas de forma a estimular a curiosidade e o interesse das crianças para descobrir mais e refletir sobre a importância da escrita na atualidade. Isto pode verificar-se nas questões abertas que a educadora lhes coloca e que, embora muito concretas e focadas, criam oportunidades para que as crianças se possam expressar de forma mais complexa sintaticamente.

Este episódio ocorreu durante a semana da Guiné-Bissau.

Semana VII –Guiné Bissau

E – Estejam atentos porque vão ter que ver o que querem colocar na maquete. Qual era aquela bandeira?

Alunos – Da Guiné

E – Olhem os barcos, são feitos de quê?

Aluno J – Troncos

E – De quê?

Aluno J – De árvores

E – O que é que estás senhoras estão a fazer?

Aluno K – A tirar comida

E – A apanhar, isto aqui é o quê?

Aluno H – Galinhas dentro dos cestos

E – Nós também andamos assim com os cestos na cabeça?

Alunos – Não

E – Então?

Alunos – Nas mãos

E – Olhem em casas, vejam bem, são feitas de quê?
Aluno J – Palha
Alunos – De madeira
E – De barro, não é madeira olhem bem, em cima é palha. Nós cozinhamos assim também?
Alunos – Não
Aluno K – Cozinhamos com os tachos
Aluno H – Estão a fazer fogueiras
E – Estão a fazer fogueiras
Aluno H – Para comer
E – Para que servem as fogueiras?
Aluno H – Para aquecer
E – Para se aquecerem
Aluno H – E não ficarem frios
Aluno L – Os barcos são feitos de madeira
E – O que é que eles estão a comer? Conseguem perceber? Aquilo é arroz, eles comem muito arroz
Aluno L – Eles não comem com garfo e faca comem com a mão.

Quadro 19 – Transcrição 14 _ Semana VII_Guiné-Bissau

Este episódio ocorreu durante a sessão de trabalho de pesquisa para a construção da maquete relativa à Guiné-Bissau.

Nesta sessão, a educadora mostrou ao grupo de crianças vídeos sobre este país, que davam informação sobre como as pessoas viviam, como faziam para comer, como se movimentavam de um lado para o outro, etc.

No decorrer do vídeo a educadora ia questionando as crianças sobre o que estava a acontecer e se no nosso país também vivíamos assim, apelando assim à comparação e à reflexão. Novamente vemos o recurso a questões de natureza mais aberta, em paralelo com perguntas que implicam sim/não como resposta. Deste modo, ao formular questões que levam as crianças a verbalizar um pensamento mais elaborado, a educadora cria oportunidades para as crianças darem a sua opinião e, assim, usarem a língua de modo mais complexo.

Com estes episódios, procurámos trazer alguns exemplos de como a(s) educadora(s) procurou(aram) contribuir para o desenvolvimento da expressão oral das crianças. Concluímos que as questões que o educador coloca são importantes nesse sentido, sendo necessário diversificar as perguntas e os temas que as fomentam. Assim, julgamos ser relevante ir além de perguntas de resposta fechada (sim/não) e privilegiar questões que levem as crianças a verbalizar o seu pensamento

sobre os assuntos em discussão e sobre as suas experiências e vivências; a mobilizar os conhecimentos prévios, partilhando-os uns com os outros ou em grande grupo; estimulem a curiosidade e vontade de descoberta, levando-as a colocar questões; apelem à comparação e explicitação do raciocínio (através, por exemplo, de atividades metalinguísticas) ou que fomentem a reflexão sobre assuntos culturais, no sentido de levar as crianças a mobilizar e expandir o léxico e as estruturas sintáticas.

Recuperamos, por isso, as palavras de Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p.35, cf. Capítulo 2). Procurámos acima de tudo criar situações verbalmente estimulantes, através das quais tentámos expandir o conhecimento do mundo das culturas, o repertório lexical plurilingue das crianças, a reflexão sobre as línguas e as descobertas realizadas e fomentar um maior domínio da expressão oral. Além disso, na gestão e planificação das aprendizagens, tentámos promover diferentes tipos de expressão, tal como a plástica, a musical e a motora.

4.3. Notas finais

Nesta secção deixamos algumas notas a partir dos resultados obtidos.

Primeiramente, relativamente à educação para a cidadania, podemos concluir que as crianças já tinham conhecimento da existência de outras línguas, mostrando abertura e receptividade às línguas que foram trabalhadas. Verificámos ainda que as crianças gostaram de “aprender novas línguas” e adquirir novos conhecimentos sobre os países que trabalhámos, mostrando vontade e curiosidade em aprender mais. Tais situações foram evidentes quando algumas crianças questionavam sobre algo ou até mesmo quando, no fim do projeto, mostraram interesse em querer saber mais.

Por outro lado, e atendendo aos conhecimentos adquiridos, foi evidente que as crianças foram capazes de reconhecer novas palavras nas diferentes línguas, ficando estimuladas quando tal acontecia, havendo situações em que as diziam de forma intuitiva.

Podemos ainda afirmar que, nas diversas atividades desenvolvidas, as crianças demonstraram envolvimento nas mesmas, sendo sempre um desafio contactar com novos países, novas línguas, culturas e costumes.

Em relação à dimensão educador e a competência comunicativa e tendo em conta a nossa questão de investigação, “Qual o papel do educador na educação para a cidadania e no desenvolvimento da competência comunicativa, numa perspetiva plurilingue, em contexto pré-escolar?”, pensamos que o contacto com diferentes línguas e aspetos culturais poderá tornar-se essencial no desenvolvimento da competência comunicativa das crianças numa perspetiva plurilingue, visto que a mesma abrange a capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas, na base das competências e conhecimentos linguísticos, culturais e de aprendizagem já conseguidos.

No decorrer de todo o projeto, podemos constatar que o grupo demonstrou que compreendeu toda a informação transmitida, perguntando sempre sobre algum assunto que fosse do seu interesse.

Em suma, sob a alçada da Educação para a Cidadania, procurámos criar momentos que levassem as crianças a ter um papel participativo nas tomadas de decisão sobre os processos de aprendizagem em que estão envolvidas, bem como a conhecer, pensar e compreender o mundo das línguas e culturas, enquanto procurávamos potenciar o seu desenvolvimento comunicativo.

No capítulo seguinte, dedicado às Considerações Finais, procuraremos refletir sobre os resultados alcançados e sobre as aprendizagens pessoais e profissionais que resultaram deste trabalho.

Capítulo V

Considerações finais

Concluída a análise dos dados recolhidos no projeto de intervenção, passamos para o momento de reflexão sobre o trabalho realizado, sabendo-a fundamental para qualquer profissional de educação.

O desenvolvimento deste projeto de intervenção constituiu um desafio enorme para nós, pois este foi elaborado conjuntamente com as crianças e mediante o que queriam descobrir/saber, sempre tendo em mente os objetivos gerais que havíamos delineado para o nosso trabalho. O projeto era coerente e tinha um fio condutor no seu desenrolar, para desta forma ser importante no desenvolvimento das crianças a todos os níveis.

O nosso estudo surgiu primeiramente pelo facto de termos sido incluídas na unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional, mais precisamente na área da diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão. Como sabemos, nos dias de hoje a educação não pode excluir a aprendizagem das diferentes línguas e culturas, sendo muito importante que nós como educadoras/professoras acompanhemos e preparemos as crianças para a diversidade existente no mundo nos dias de hoje.

A sensibilização à diversidade linguística e cultural era a nossa temática principal. Assim sendo, após a preparação e o desenvolvimento do nosso projeto, julgámos que este teve um contributo bastante gratificante para a nossa formação enquanto profissionais educativos. Verificámos que o projeto teve potencialidades no desenvolvimento das crianças tanto a nível pessoal como ao nível do conhecimento do mundo, da expressão e comunicação.

Um dos contributos para o nosso desenvolvimento como futuras professoras e educadoras foi o despertar da nossa sensibilidade para o mundo das culturas e línguas numa perspetiva formativa/educativa, para além de um melhor conhecimento de como trabalhar didaticamente com a metodologia de trabalho por projeto.

Além disso, ao adotarmos a investigação-ação como metodologia para sustentar a elaboração deste projeto, o seu desenvolvimento tornou-se mais dinâmico, o que possibilitou momentos cruciais de reflexão, já que a investigação-ação recorre a ciclos de planeamento, ação, análise da prática e reconceptualização, planeando novamente a intervenção. Assim, aprendemos que este tipo de investigação faz de nós, educadores, pessoas mais ativas e cientes de nós como agentes de mudança e, por isso, a reflexão sistemática sobre a prática é bastante importante, pois auxilia-nos a melhorar e conhecer como profissionais da educação.

Deste modo, depois do trabalho realizado, temos consciência da importância de integrarmos nas nossas planificações atividades que permitam sensibilizar as crianças à diversidade linguística e cultural, pois verificámos como esta sensibilização é importante para o seu desenvolvimento, despertando nelas atitudes de respeito pelo outro e conhecimento sobre as outras línguas e culturas, tomando assim consciência das línguas e dos povos, numa perspetiva de cidadania intercultural. Com efeito, em relação à consciência e ao conhecimento das línguas e culturas, achamos que é importante que as crianças tomem consciência da diversidade de línguas e culturas que existem no mundo, desde os primeiros anos de escolaridade, de modo a conhecerem e aceitarem as diferenças que as rodeiam, apelando assim à equidade e vontade de conhecer o outro, uma vez que hoje em dia, nas escolas, existem crianças oriundas de vários países.

Na nossa opinião este projeto surpreendeu-nos pelo lado positivo, pois o grupo de crianças no geral esteve bastante interessado e implicado em todas as atividades desenvolvidas. Acontecimentos como estes possibilitam-nos a nós, como futuras professoras e educadoras, aprender a despertar e explorar as capacidades de cada aluno.

É de extrema importância serem pensados e executados projetos, que promovam o desenvolvimento do repertório linguístico (plurilingue) de cada criança, para que, desta forma, cada uma delas tenha a capacidade de refletir e tenha conhecimento da multiplicidade linguística presente na nossa realidade.

Após a realização deste projeto de intervenção e refletindo sobre o mesmo, posso dizer que nós como futuras educadoras/professoras permitimos a todas as crianças ter o poder de decisão e dar a sua opinião, até porque todo o projeto foi

desenvolvido tendo por base os seus interesses. A participação das crianças é essencial, pois, é através da mesma que elas aprendem a dar valor às opiniões das outras pessoas, percebendo assim que são tão ou mais importantes que as suas, levando-os a adquirir atitudes de respeito e consciência perante os outros.

Relativamente à Educação para a cidadania, pensamos que conseguimos alcançar o nosso objetivo, pois como futuras educadoras/professoras conseguimos mostrar ao grupo de crianças que elas são portadoras de direitos, não só os direitos humanos, mas também os direitos que protegem as línguas que cada uma fala e os direitos que protegem a cultura a que cada uma pertence.

Por fim e não menos importante, na minha opinião, desenvolver um estudo como este é algo compensador, enriquecedor e vantajoso para o meu futuro, permitindo-me olhar para todo o trabalho desenvolvido de forma crítica. O formato do nosso projeto foi um aspeto positivo, pois envolveu de forma ativa as crianças desenvolvendo-se em torno dos seus interesses. Um aspeto negativo foi o pouco tempo, pois se tivéssemos tido mais tempo, poderíamos ter envolvido as famílias das crianças e ter abordado outros países e outros aspetos dos mesmos.

Referências Bibliográficas

- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interacção em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - Alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes, *Didácticas e Metodologias de Educação - Percursos e Desafios* (p. 489-506). Évora: Universidade de Évora.
- Araújo, S. (2008). "Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural". Porto: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brito, A. (2012). *Jogar com os sons das línguas na Educação de Infância*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Calão, S.A. (2012). *O papel dos direitos linguísticos na educação para a cidadania – Um estudo na educação de infância*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1 1-47
- Carneiro, R. (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, 144 (4), 391- 413
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Craveiro, C; Ferreira, I. (2007). A educação pré-Escolar face aos desafios da sociedade no futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21.
- Figueiredo, I. (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gollob, R., Krapf, P., Ólafsdóttir, Ó., & Weidinger, W. (2010). *Educating for democracy Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Belgium: Council of Europe Publishing.
- Gomes, R.A.L. (2007). *A comunicação como direito humano: Um Conceito em Construção*. Dissertação de mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Português (Portugal)
- Hublet, C. (2009). *Pequeno Dicionário por Imagens - No Tempo dos Egípcios*. Fleurus.
- Marques, A., Cibebe, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P., & Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M.J.D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 53, 185-202.
- Mello, D., Figueiredo, G., & Nascimento, L. (2003). A utilização da técnica de videogravação em investigação de enfermagem em saúde da criança. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 56(2), 175-177. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n2/a13v56n2.pdf> a 11 de Janeiro de 2014
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patrocínio, J. T. V. (2001). *Tecnologia. Educação, Cidadania (re)pensar projectos educacionais numa abordagem compreensiva da contemporaneidade*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Acedido em <http://hdl.handle.net/10362/281> a 28 de abril de 2013
- Patrocínio, T. (2009). *Educação, Cidadania e redes infocomunicacionais*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Peruzzo, C. M. K. (2004). *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 3a.ed. Petrópolis: Vozes. Acedido em <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/5/57/GT2Texto011.pdf> a 17 de maio de 2013






- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (p. 5-28). Lisboa: APM.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.
- Rocha, A. (2012). *O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Tomaz, C. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. Saber e Educar, N^o12. Acedido em <http://purl.net/ese/f/handle/10000/18> a 30 de abril de 2013
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Webgrafia

- Centro de Informação Europeia. (2012). História da cidadania europeia. Acedido em http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1917 a 25 de abril de 2015
- Diário da República. (2001). Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Acedido em <http://www.dre.pt/pdf1s/2001/08/201A00/55725575.pdf> a 15 de Julho de 2014
- Direção-Geral da Educação. (2012). Educação para a cidadania. Acedido em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71> a 8 de maio de 2015

Anexos

Anexo 1 – Imagens dos pratos e dos principais ingredientes (Egito)⁶

ChisKebab		Hummus bi tahina		Betingan
				

⁶ ChisKebab:

Cordeiro:

<http://3.bp.blogspot.com/-L9yFWFOY00/T4AZNVYrXDI/AAAAAAAAEmM/Bp7CkLFHj7I/s1600/lamb.jpg>.

Consultado no dia 16 de novembro de 2013.

Vaca:

<http://3.bp.blogspot.com/-IAuOWzNG3Lw/T74uFwxNTwl/AAAAAAAAAKQ/TTNvr-h5uM0/s1600/vaca.jpg>.

Consultado dia 16 de novembro de 2013.

Hummus bi tahina:

Grão-de-bico:

<http://lucianakotaka.com.br/wp-content/uploads/2011/02/grao-de-bico.jpg>. Consultado no dia 16 de novembro de 2013.

Sementes de sésamo:

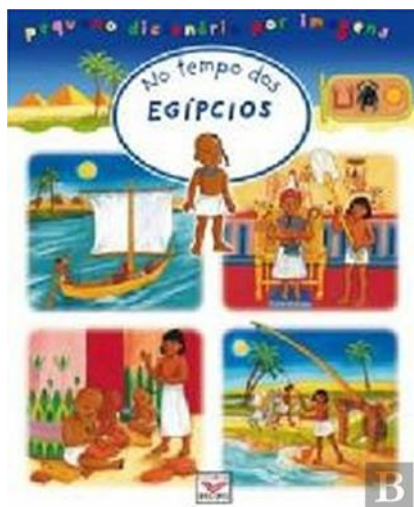
http://1.bp.blogspot.com/XWniB0_BuYk/UbZU1LOQp2I/AAAAAAAAABL0/Ttiq70ztEnU/s1600/sementes_sesamo.jpg. Consultado no dia 16 de novembro de 2013.

Betingan:

Beringela:






<http://agrioeste.com/media/catalog/product/cache/1/image/61042f97ac9a0e3816a4b77dd6b81c2e/b/e/beringela.jpg>. Consultado no dia 16 de novembro de 2013

Anexo 2 - Livro “No tempo dos egípcios” de Christophe Hublet



Hublet, C. (2009). Pequeno Dicionário por Imagens - No Tempo dos Egípcios. Fleurus

Anexo 3 - Pratos típicos e os principais ingredientes (Brasil)⁷

Feijoada	Picanha	Moqueca	Quindim
 			

⁷ Feijoada:

<http://www.frasesparafacebook.info/imagens/feijao-637769.jpg>. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013

<http://imagensface.com.br/imagens/animais-porco-d25f5c.jpg>. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013

Picanha:





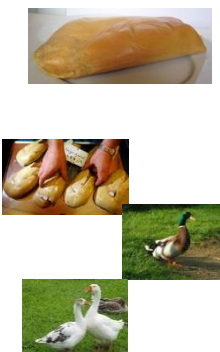
<http://www.fcencias.com/wp-content/uploads/2013/02/Vaca.jpg>. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013

Moqueca:

http://imageshotfrogpt.blob.core.windows.net/companies/PEIXARIA-Jos-Maria-David-Esteves/imagens/PEIXARIA-Jos-Maria-David-Esteves_21047_image.jpg. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013

Quindim:

http://nutrianapaula.com.br/wp-content/uploads/2013/05/coco+ralado+castanha+de+caju+sao+paulo+sp+brasileira_6770AC_1.jpg. Consultado no dia 23 de Novembro de 2013

Quiche Lorraine	Ratatouille	Escargots	Coq au Vin	Foie Gras
				

Anexo 4 - Pratos típicos e os principais ingredientes (França)⁸

⁸ Quiche Lorraine:

Presunto:

http://lusitaniatradition.com/media/catalog/product/cache/4/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/p/a/paleta_de_barrancos_dop_01.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Bacon: <http://thumbs.dreamstime.com/z/bacon-fresco-11509212.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013

Alho-francês:

[http://media.continente.pt/Sonae.eGlobal.Presentation.Web.Media/media.axd?resourceSearchType=2&resource=ProductId=2076696\(eCsf\\$RetekProductCatalog\\$MegastoreContinenteOnline\\$Continente\)&siteId=1&channelId=1&width=280&height=280&defaultOptions=1](http://media.continente.pt/Sonae.eGlobal.Presentation.Web.Media/media.axd?resourceSearchType=2&resource=ProductId=2076696(eCsf$RetekProductCatalog$MegastoreContinenteOnline$Continente)&siteId=1&channelId=1&width=280&height=280&defaultOptions=1). Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Gruyère: <http://www.lhotellerie-restauration.fr/journal/produit-boisson/2009-01/img/gruyere-franais.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Roquefort: <http://pitadasagosto.com.br/wp-content/uploads/2013/07/spinach-androquefort-salad1.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Pesto: http://recetterecipe.com/wp-content/uploads/2013-08-29/pesto-recette_4.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013

Ratatouille:

Cebola: <http://www.folhavitoria.com.br/geral/blogs/espacostral/files/2013/03/cebola.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013

Tomate: <http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2011/01/tomate.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Abobrinhas italianas:

http://www.menuvegano.com.br/download/plugin_ckeditor_upload.upload.8c0c766426fc9ecc.61626f6272696e68615f6974616c69616e612e6a7067.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Beringela:

<http://agrioste.com/media/catalog/product/cache/1/image/61042f97ac9a0e3816a4b77dd6b81c2e/b/e/beringela.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Pimentão

verde:

http://www.grupooba.com.br/uploads/nutricao_az/201212071357471354895867_pimentao_verde.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Pimentão vermelho: <http://www.tocadacotia.com/wp-content/gallery/diferencas-do-pimentao/o-pimentao-vermelho-e-verde-riquezas-da-nossa-culinaria-5.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Croissant	Profiteroles	Éclair
		

Alho: <http://www.ruadireita.com/info/img/alho-outras-formas-de-consumo.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013

Manjeriço:

<http://www.slcalimentos.com.br/paponacozinha/wp-content/uploads/2011/10/manjericc3a3o.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Escargots:

Caracol:

http://3.bp.blogspot.com/_iN3bCZlzoek/Sww6XR5HYrI/AAAAAAAAAGw/Qo5UGxOB48o/s1600/caracol.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Salsa: <http://www.fotosantesedepois.com/wp-content/uploads/2012/07/Salsa.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Coq au Vin:

Galo: <http://cantodasaves.site40.net/galo.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Cebola: <http://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/espacoastral/files/2013/03/cebola.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Cenouras: <http://cdn.teckler.com/images/jukaa/828d3a34af8882f21e4eaacba2fbdf37.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Cogumelos: <http://salsicor.com/wp-content/uploads/2012/12/vegetais-SLICED-MUSHROOMS-940x376.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Vinho tinto: http://www.infovini.com/files/imagens/TiposVinho/tipos_vinho_tinto.png. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Foie Gras:

Fígado (pato ou ganso): <http://www.obomprato.com.br/wp-content/uploads/2012/07/foie2.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

http://1.bp.blogspot.com/-1FYyLHItMI8/TZyiJ52BXqI/AAAAAAAAAHQ/zRHDYQKDEkY/s1600/foie_gras_.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Pato: <http://hypescience.com/wp-content/uploads/2011/04/pato.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Ganso:

http://1.bp.blogspot.com/-kLU6n7C8Sw8/UQGiOMYv0PI/AAAAAAAAAnec/18sWZPwjGdg/s400/BXK1123_gancos800.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Croissant:

http://4.bp.blogspot.com/_zDJnINrEtz4/TUNACgydKwI/AAAAAAAAAHA/GUfgdVr8r6g/s1600/croissant.jpg. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Profiteroles:

<http://tuciedad.net/tiendas/barnanos.com/productos/11301-1.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Éclair:

<http://crustabakes.files.wordpress.com/2010/09/eclair-2.jpg>. Consultado no dia 30 de novembro, 2013.

Anexo 5 - Pratos típicos e os principais ingredientes (Guiné-Bissau)⁹

Caldo de Mancarra	Thiboudienne	Galinha à moda da guiné	Camarões à guineense	Bolo de mancarra
				

⁹ Caldo de Mancarra:

Frango: <http://www.revistaplantar.com.br/wp-content/uploads/2012/10/frango.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Amendoins: http://2.bp.blogspot.com/_lq313Ro7AkY/SjO7jrw6QSI/AAAAAAAAAEQ/F1j6avrSaFo/s320/amendoim2921.jpg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Limão: <http://imgs.sapo.pt/saude2010/uploads/images/peso-nutricao/nutricao/lista-alimentos-saudaveis/lim%C3%A3o%20450x338.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Tiboudienne:

Peixe: <http://gnt.globo.com/gsat-images-web/fckeditor/image/peixe-interna.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Arroz: <http://www.cafeportugal.net/resources/3/image/arrozcarolino9.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Legumes: <http://planetsport.com.br/blog/wp-content/uploads/2013/11/planet5.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Galinha à moda da Guiné:

Frango: <http://www.revistaplantar.com.br/wp-content/uploads/2012/10/frango.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Limão: <http://imgs.sapo.pt/saude2010/uploads/images/peso-nutricao/nutricao/lista-alimentos-saudaveis/lim%C3%A3o%20450x338.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Manteiga: <http://p2.trrsf.com/image/fget/cf/619/464/images.terra.com/2013/02/06/saudemanteigamargarinacardiacasgetty.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Piripiri: http://www.mendesgoncalves.pt/mg/sites/default/files/piri-piri_foto1.jpeg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Camarões à guineense:

Camarões: http://4.bp.blogspot.com/_VF2h_RT1R8/TAVMhfSfnLI/AAAAAAAAARs/8MTCvtLUaQs/s400/ca-maroes.jpg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Limão: <http://imgs.sapo.pt/saude2010/uploads/images/peso-nutricao/nutricao/lista-alimentos-saudaveis/lim%C3%A3o%20450x338.jpg>. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Piripiri: http://www.mendesgoncalves.pt/mg/sites/default/files/piri-piri_foto1.jpeg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

Pepino: http://2.bp.blogspot.com/_VY4HOvYGoJw/R8cl3guKscl/AAAAAAAAACG0/WW2WY9TIY9w/s1600/pepinos-770332.jpg. Consultado no dia 5 de Dezembro de 2013.

